

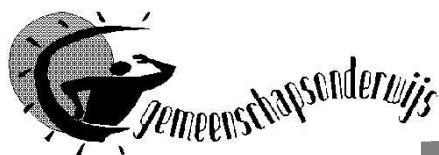
# Aspecten van kwaliteitsonderwijs in de basisschool

Voortgezette leerplanimplementatie

.....

**Pedagogische begeleidingsdienst  
basisonderwijs**

**Gemeenschapsonderwijs**



---

## INHOUDSOPGAVE

---

<b>Aspecten van kwaliteitsonderwijs in de basisschool .....</b>	<b>3</b>
<b>Actief en constructief leren .....</b>	<b>14</b>
<b>Brede vorming .....</b>	<b>20</b>
<b>Differentiatie.....</b>	<b>25</b>
<b>Emancipatorisch onderwijs .....</b>	<b>30</b>
<b>Geïntegreerd werken .....</b>	<b>36</b>
<b>Sfeer en relatie.....</b>	<b>41</b>
<b>Sociale vaardigheden.....</b>	<b>48</b>

# ASPECTEN VAN KWALITEITSONDERWIJS IN DE BASISCHOOL

## INLEIDING BIJ DE TEKSTENBUNDEL

---

### 1 WAAROM DEZE TEKSTENBUNDEL?

Sinds het schooljaar 1997-1998 neemt de Pedagogische begeleidingsdienst Basisonderwijs (PBD) initiatieven om via studiedagen en nazorg de implementatie van het nieuwe leerplan gestalte te geven. Hierbij waren leerkrachten de eerste doelgroep. In tweede instantie werden ook de schoolhoofden aangemoedigd om de leerplanimplementatie op te volgen en te coachen in hun school.

Onderwijsvernieuwingen ingang laten vinden, vergt een dynamisch proces. De ervaring leert dat de drijvende kracht van de directeur onmisbaar is om dit proces op gang te houden. Hij/zij moet zicht hebben op de plaats waar de school staat binnen de onderwijsvernieuwing, op wat het team aankan en wat niet, op wat de actiepunten kunnen zijn, ... Hij/zij moet daarenboven ook de verwachtingen, die door allerlei instanties ten aanzien van de school worden uitgesproken, kunnen filteren en samen met het team prioriteiten kunnen bepalen.

Daarom heeft de PBD de opdracht op zich genomen om schoolteams (o.l.v. hun directie) te ondersteunen bij het gericht en planmatig implementeren van deelaspecten van de schoolvernieuwing.

De PBD doet dit d.m.v. een bundel thematisch geordende teksten die schoolteams kunnen gebruiken om het leerplan **concreet gestalte te geven**.

Onze bedoeling is niet de, zoveelste, theoretische beschouwingen neer te schrijven, maar om via korte, overzichtelijke documenten te focussen op mogelijke concrete realisaties. De nadruk ligt hierbij duidelijk op het woord "mogelijke". In geen geval wil dit document de schoolpraktijk dicteren; we beschouwen het meer als een partituur met heel wat mooie muziek, maar waarbij elke school keuzes, interpretaties en aanvullingen moet voorzien als het om concreet musiceeren gaat. Of om een ander beeld te gebruiken: je kan in die teksten gaan "shoppen".

Schoolteams kunnen ondersteuning van de PBD krijgen bij het gebruik van deze bundel. Voorwaarde is echter dat het team, onder leiding van de directeur of een andere kernpersoon, vooraf "de trein aan de gang heeft gezet". Dit houdt zeker een eerste bestudering van de tekst en een reflectie op de eigen praktijk in.

De aangeboden teksten behelzen niet de totaliteit van de onderwijspraktijk, maar zijn het resultaat van door de PBD gemaakte keuzes.

## 2 THEORETISCHE SITUERING

Bij het verschijnen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen heeft de wetgevende overheid ervoor geopteerd vernieuwende inzichten omtrent onderwijzen en leren naar voor te schuiven. Met het benadrukken van brede vorming, actief en constructief leren, zorgbreedte en samenhang, als basispijlers van goed onderwijs, opteert men uitdrukkelijk voor scholen/klassen als “Krachtige onderwijsleeromgevingen”. Deze visie wordt ook geëxpliciteerd in het deel I van ons leerplan.

Daarmee wordt het hoofdaccent van de school opnieuw in de verf gezet. Daar waar in de praktijk de nadruk werd gelegd op het “bijbrengen” van kennis en een aantal technische vaardigheden als vastliggende gegevens, wordt nu opnieuw het accent gelegd op de grotere onderliggende doelen. De inleidende tekst op de formulering van ontwikkelingsdoelen en eindtermen heeft het over de **ontwikkeling van “basiscompetenties” binnen het veld van algemene vorming**. De onderwijsactiviteiten die ingaan op de verschillende leergebieden moeten niet zozeer gericht zijn op de loutere realisatie van de doelen, eigen aan die afzonderlijke leergebieden, maar nog meer dan vroeger op het ontwikkelen van die basiscompetenties. Via deze aandacht moet het onderwijs maximaal de identiteitsontwikkeling van elk kind ondersteunen.

Waar gaat het dan over?

Doorheen hun taal, wiskunde, wereldoriëntatie, muzische vorming en lichamelijke vorming moeten kinderen zich ontwikkelen tot mensen die in staat zijn

- zichzelf uit te drukken,
- tot echte en effectieve communicatie te komen met die buitenwereld,
- de realiteit te exploreren en daarbinnen echte problemen aan te pakken en op te lossen,
- samen te werken met andere mensen,
- voor zichzelf op te komen en vanuit zichzelf tot keuzes te kunnen komen,
- en op dit alles kritisch te reflecteren.

Om dat te realiseren is er méér nodig dan goed uitgebouwde didactische methodes en handboeken. In de eerste plaats moeten kinderen zichzelf **betrokken voelen** bij dit proces. Daarnaast is het nodig al dat leren op school voortdurend te benaderen vanuit de waarde ten aanzien van de realiteit buiten de school. **Kennis en vaardigheid moeten voortdurend opnieuw geïnvesteerd kunnen worden in nieuwe concrete situaties.**

Tenslotte worden deze processen begrepen als een **interactie** tussen zich ontwikkelende kinderen (die hun eigen kennen, kunnen, voelen en willen voortdurend uitbouwen) en leerkrachten als bijzondere volwassenen die via inrichting, organisatie en eigen aanbod voortdurend dat ontwikkelingsproces van kinderen ondersteunen, verrijken, stimuleren, ...

De vernieuwde aandacht voor de ontwikkeling van basiscompetenties betekent ook dat leren begrepen wordt als een **lange termijnproces**. De eerder genoemde basiscompetenties komen doorheen het hele schooljaar, leerjaar na leerjaar, graad na graad, opnieuw aan bod. De basisschool streeft ernaar bij alle kinderen op die manier een goede basis te leggen.

### 3 STRUCTUUR VAN DE TEKSTENBUNDEL

De bundel bestaat voorlopig uit 7 teksten, die bovenstaande visie op onderwijs helpen realiseren. Het gaat telkens om aspecten van onderwijsvernieuwing die ook door de inspectie binnen haar CIPO-model als essentieel beschouwd worden.

- Actief en constructief leren
- Brede vorming
- Differentiatie
- Emancipatorisch onderwijs
- Geïntegreerd werken
- Sfeer en relatie
- Sociale vaardigheden

De teksten kunnen volledig apart gehanteerd worden, maar uiteraard bieden sommige combinaties een evidente meerwaarde.

Heel wat aspecten van de klaspraktijk komen in meer dan één tekst aan bod. Zo is bijvoorbeeld werken aan “sfeer en relatie” ook werken aan “sociale vaardigheden” en zijn “geïntegreerd werken” en “brede vorming” nogal verwant.

De PBD heeft evenwel gekozen, om praktische redenen, om de teksten los van mekaar te concipiëren, met onvermijdelijke herhalingen als gevolg.

## 4 STRUCTUUR VAN ELKE TEKST

Elke tekst kan als een zelfstandig document gelezen worden.

Hij bestaat telkens uit drie grote blokken:

- Een **omschrijving** van wat er bedoeld wordt met het concept en hoe dat gekaderd wordt binnen de globale visie achter het leerplan.
- Een uitgebreid gedeelte dat aangeeft hoe dit concept concreet gestalte kan krijgen in de klaspraktijk. (“**In de praktijk**”). We hebben hier zeer uitdrukkelijk geopteerd voor een brede opsomming van mogelijkheden. We hopen dat leerkrachten hier inspiratie zullen vinden of mogelijk er hun eigen kwaliteiten reeds in zullen herkennen. Het was NOOIT DE BEDOELING OM EEN VOLLEDIG BEELD op te hangen, een nieuwe didactiek uit te schrijven als het ware. Daartoe voelen we ons niet geroepen. Maar we geloven wel dat we zeer concrete ideeën kunnen aanreiken die leerkrachten en teams op weg kunnen helpen de aan gang zijnde vernieuwing beter te realiseren. De opsomming van concrete realisatiemogelijkheden is willekeurig van volgorde.
- Een beperkt gedeelte met **verwijzingen** naar verdere informatie, navorming, of bredere inspiratiebronnen. Ook hier weer gaat het om suggesties, niet om opgelegde leesopdrachten of nascholingen.

## 5 HOE DE BUNDEL BEST GEBRUIKEN?

- **De keuze**

Welk is het vertrekpunt? Een studiedag? Een bezoek aan een andere school? Een eigen evaluatie van de onderwijspraktijk?

Keuze van één topic uit het brede aanbod. We gaan ervan uit dat scholen zelf kiezen op welk domein ze willen reflecteren. Alhoewel verschillende aangeboden items nauw met elkaar verwant zijn, gaat het ook telkens om een bijzondere invalshoek.

Het is nuttig dat de directie zich informeert omtrent het totale aanbod aan invalshoeken dat in deze bundel vervat ligt.

- **Een eerste lezing**

Elk teamlid leest omschrijving en praktijkvertaling omtrent het aangesproken item.

Een eerste bespreking gaat over het **BEGRIJPEN** van de inhoud. Hierop aansluitend worden er **EERSTE AFSPRAKEN** gemaakt: **hoe** gaat het team bij zichzelf **nagaan** welke kwaliteiten omtrent de gekozen topic reeds aanwezig zijn, welke zeker moeten versterkt worden of in de verdere toekomst wenselijk zijn.

- **Een interne evaluatie**

Deze kan op zeer veel manieren gevoerd worden. De praktijksuggesties in deze bundel kunnen hier als spiegel gebruikt worden: welke kwaliteiten herken je wél? Welke aspecten doe je nog niet maar vind je wel haalbaar? (Wat kun je vrij snel introduceren?)

Het is belangrijk dat er een realistisch beeld ontstaat omtrent de eigen kwaliteit van de school inzake het betreffende aspect: waar zitten we goed, waar is er werk aan de winkel. De geboden tekst, met de verschillende praktijkvoorbeelden, kan hierbij een goede inspiratiebron zijn.

Deze activiteit kan als een vorm van “zelfevaluatie” omschreven worden. Het gaat om een reflectie op het eigen onderwijsaanbod in de school.

Welke aspecten vind je erg moeilijk om te introduceren in de klaspraktijk? Keuzes maken, een vernieuwingstraject bepalen.

Het moet niet allemaal op een jaar gerealiseerd worden!!!

- **Een eigen planning**

Deze evaluatie moet via een nieuwe teamvergadering leiden tot **AFSPRAKEN** inzake:

- het op elkaar afstemmen van onderwijsstrategieën;
- keuzes maken omtrent het volgen van nascholing, organiseren van studiedagen, een eigen werkgroep binnen de school die verder uitdiept, contacten leggen met scholen die op dit vlak verder staan (evt. in service training, samenwerking en uitwisseling organiseren); inroepen van externe begeleiding ...
- een manier waarop de geplande vernieuwing op termijn zal opgevolgd worden. Dit is het hele proces van “transformatie” dat moet bewaakt worden: “Hoe worden ideeën en principes omgezet in concrete onderwijspraktijk?” In dit hele proces is het nodig het belang in te schatten van de ontwikkeling van de middelen waarmee de leerkracht deze nieuwe ideeën en principes kan waarmaken.

- **De begeleiding**

Dit proces kan onmogelijk op zijn beloop gelaten worden. Er is nood aan een georganiseerde, planmatige benadering en aan de bewaking van de afspraken. Dit is meteen de invulling van het intern leiderschap. Deze zal meestal door de directie gedragen worden. Maar binnen sommige scholen is het zeer denkbaar dat een andere leerkracht hierbij een coördinerende taak op zich neemt.

De pedagogisch adviseur van de regio kan desgevraagd advies geven inzake elk stadium van gebruik van de teksten en begeleiding voorzien bij de concrete implementatie.

*Werkgroep Vlim :*

*Yves Cohen*

*Lut Debolle*

*Hilde De Meyer*

*Hilde De Smet*

*Patrick Stubbe*

*Lievine Vanlancker*

*Met de medewerking van : Roger Billiau, Rita De Boeck, Eddy Van Eeckhoven, Paul De Schutter, Vic De Wit, Jacky Langers, Sonja Vanhee, Francine Deveyder, Dora Nys, Maggy Nijs.*

## 6 LEXICON VAN BEGRIPPEN DIE IN DE TEKSTEN GEHANTEERD WORDEN

**ACTIEF LEREN:** alle vormen van leren waarbij het kind aangespoord wordt om zijn eigen (denk)vermogens aan te wenden om een leertaak tot een goed einde te brengen.

Het kan gaan om:

- een opdracht (bijv. iemand uitnodigen, de dagelijkse waarnemingen i.v.m. het weer vastleggen, een zwakkere leerling helpen bij een taak, een observatieopdracht, ...);
- een 'vraagstuk' (als oefenopdracht, maar ook binnen functionele wiskunde) oplossen, ...
- leergesprekken waarbij kinderen aangezocht worden om hun eigen oplossingsstrategieën uit te leggen en toe te lichten. Er worden vergelijkingen gemaakt. De leerkracht garandeert dat de leerlingen hieruit leren om in de toekomst hun eigen oplossingsstrategieën bij te sturen. Het kan nodig zijn dat er hiervoor extra oefenmateriaal wordt aangeboden;
- activiteiten waarbij de kinderen spontane inbreng leveren: kringgesprekken, creatief schrijven, onderzoekswerk, ... waar het accent vooral op het eigen "doen" gelegd wordt.

**ACTIEVE WERKVORMEN:** werkvormen waarbij het leren vertrekt vanuit doe-activiteiten. Het gaat om regelmatig weerkerende activiteiten waarbij de leerlingen steeds vaardiger mee leren werken. Via een 'leerlijn' bewaakt de leerkracht dat de kinderen geleidelijk aan competentier worden binnen deze activiteiten (leren overleggen, beslissen, plannen, synthetiseren, voorstellen, uitvoeren, een eigen mening hebben en die uiten, oordelen, ...) Op die manier worden doelstellingen op lange termijn gerealiseerd.

De mate waarin die activiteiten gestuurd worden, lopen zeer uiteen. Dit hangt af van de competenties van de leerlingen (leeftijd, ontwikkelingsniveau, ervaring) maar ook van de leerkracht (organisatie, bewaken en begeleiden, ...). Uiteindelijk is dit al dan niet een optie die de school als team maakt

### **BASISCOMPETENTIES:**

- *Vanuit het lerende kind:* zich kunnen uitdrukken, communiceren, probleemoplossend denken en handelen, exploreren-onderzoeken, samenwerken, reflecteren (kritisch nadenken) binnen concrete situaties (gekoppeld aan activerende werkvormen).
- *Vanuit de leerkracht:* werken aan het "veld van algemene vorming", doorheen de verschillende activiteiten die in de klas plaatsgrijpen. Het gaat voortdurend om gehelen van basiskennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om op bepaalde domeinen aan de realiteit te kunnen participeren. Deze worden niet ontwikkeld door er 'specifieke lessen' rond op te bouwen. Ze komen tot uiting in het onderwijs op lange termijn. Daarom is het noodzakelijk de eigen werkvormen te bewaken en regelmatig in vraag te stellen. Bieden ze mogelijkheden om deze basiscompetenties voortdurend te ontwikkelen? Stuur ik mijn tussenkomsten in die richting? Kan ik het leerlinggedrag van hieruit observeren? Is er ruimte om met de klasgroep, met individuele kinderen deze ontwikkelingen te bespreken?
- *Vanuit de school:* werken aan basiscompetenties is een opdracht van de hele basisschool. De hierboven geformuleerde items worden slechts ontwikkeld door daaraan jaar na jaar te werken. Daarom is het nodig werkvormen op elkaar af te stemmen. Hiervoor wordt het best gebruik gemaakt van het SWP als instrument.

**CONSTRUCTIEF LEREN:** (zie ook Leerplan BaO Deel I)

Visie op leren als een proces waarbij kinderen voortdurend zelf hun kennis, hun arsenaal aan vaardigheden en hun emotionele beleving uitbouwen op basis van wat ze in het verleden reeds 'geleerd' hebben. Dit proces wordt beïnvloed door een aantal persoonlijke kenmerken en door

een (al dan niet krachtige) onderwijsleeromgeving die dergelijk leren (al dan niet) stimuleert. Aandacht voor de manieren waarop kinderen (en andere lerenden) hun kennis verruimen, vaardigheden en waarden ontwikkelen ...

**COÖPERATIEF LEREN:** leren is een proces dat dikwijls samen met anderen gebeurt (in coöperatie). In de mate waarin dat leren ook vanuit actieve situaties wordt opgevat, kunnen kinderen ook leren door samen te werken: imiteren, overleggen, aanvullen, ...

Coöperatief is niet alleen samenwerkend leren, er wordt ook verder gebouwd op wat anderen hebben geleerd.

**INTERACTIEF LEREN:** het 'Krachtige leeromgeving'-denken gaat ervan uit dat kinderen en andere lerenden hun kennis, kunde en attitudes opbouwen op basis van het samen werken met "experten". De leerkracht is, naast andere volwassenen, een expert in diverse domeinen die voor de algemene vorming van de kinderen belangrijk zijn. Zij gaan een "cognitief leercontract" aan bij deze volwassene om hun eigen competenties op te bouwen en zo volwaardiger te ontwikkelen.

Interactief leren streeft naar onderwijssituaties waarin zowel de lerenden (de kinderen) als de onderwijzenden (de volwassenen) een herkenbare inbreng hebben.

**HOEKENWERK:** organisatievorm waarbij de kinderen diverse mogelijke werksituaties aangeboden worden. De inhoud van deze hoeken kan zowel door de leerkracht als door de leerlingen ingevuld worden. De leerkracht kan bepaalde hoeken aanpassen in functie van de concrete behoeften.

**LEERCONTEXTEN:** leren gebeurt nooit helemaal abstract. Vanuit het denken omtrent constructief leren wordt er benadrukt dat alle leren uiteindelijk gebonden is aan de concrete situaties (contexten) waarin er geleerd wordt. Een belangrijk aspect van het realiseren van transfer is dat bepaalde kennis en kunde moet "gedecontextualiseerd" worden. Dit houdt dus een zeker abstractieproces in. Niet elk kind van de groep beschikt over dezelfde mogelijkheden hierin. Dit gaat verder dan de aandacht voor "aanschouwelijk onderwijs". In de aandacht voor 'leercontext' wordt zeer uitdrukkelijk aandacht besteed aan de concrete motivaties van de verschillende actoren in het proces.

In de mate waarin een situatie realistisch is én waarin kinderen ervaren dat (en hoe) zij hierin competent kunnen functioneren nemen de mogelijkheden tot transfer toe.

**LEERFUNCTIES:** in elk leerproces zijn er drie essentiële dimensies aanwezig: voorbereiden, uitvoeren en bewaken van de (denk-)handeling. Een activiteit bezit meer "leerwaarde" in de mate waarin deze 3 dimensies gerealiseerd worden. Kinderen kunnen in verschillende mate hier zelf voor zorgen. Maar het blijft in de school altijd de taak van de leerkracht om het hele proces en (heel dikwijls) ook de deelaspecten ervan te bewaken. Waar kinderen nog niet in staat zijn een bepaalde dimensie voldoende te realiseren, moet de leerkracht hiervoor instaan. Het behoort tot het domein van het leren leren, wanneer de kinderen bewust met deze dimensies bezig zijn binnen hun eigen (leer)activiteiten.

Het "al doende leren" is alleen maar volwaardig wanneer deze drie leerfuncties voldoende aanwezig zijn in de activiteiten. In de basisschool zal het bijna altijd aan de leerkracht toekomen om bij de opzet, uitvoering en nabespreking van een activiteit dit proces te bewaken.

**LEERSTRATEGIEËN:** de manier waarop mensen informatie verwerken en kunde opbouwen verschilt. Het soort denkhandelingen die lerenden stellen, samen met de attitudes die ze hieromtrent opbouwen, bepaalt in grote mate de specifieke strategie waarlangs ze tot leren komen. Zo kunnen er uiteindelijk verschillende 'leerstijlen' omschreven worden: doeners versus reflecteerdere, globaal versus analytisch denken, individueel versus groepsgericht, passief overnemen versus actief zelfstandig leren, ...

**LEREN LEREN:** het aanwenden van goede leerstrategieën kan geleerd worden. Daarvoor is het nodig dat “de lerenden” ook reflecteren op de manier waarop ze zelf leren. Hier zijn zowel motivationele (emotionele en sociale) als intellectuele (cognitieve) aspecten mee verbonden. Leren leren gaat veel verder dan het ‘leren studeren’. Bij dat laatste betreft het alleen het leren verwerken van vooraf vastliggende leerinhouden. Bij leren leren gaat men uit van allerlei situaties waarin kinderen handelend bezig zijn (actief leren).

**METACOGNITIE:** inzicht in de strategieën langs waar iemand tot leren komt. Het gaat om zowel inzichtelijke als motivationele aspecten. Metacognitie is kennis (cognitie) die dat eigen leren overstijgt (meta). Het betreft zowel de cognitieve aspecten als de motivationele en sociale aspecten van het leerproces.

**METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN:** het volstaat niet inzicht te hebben omtrent de wegen langs waar iemand tot leren komt. Dat proces van kennis- en kundeovererving moet ook bewaakt worden. Daar zijn metacognitieve vaardigheden voor nodig zoals het blijven richten van de aandacht, het afzonderen van een specifiek probleem, het bewaken dat alle nodige gegevens en middelen ter beschikking zijn, ...

**MODELLEREN:** leren op basis van een model, imiteren. Men gaat ervan uit dat wie leert voorbeelden overneemt van mensen die zij als deskundig (als expert) ervaren. De leerkracht die voor de klasgroep zelf een voor hem onbekend probleem oplost wordt anders gepercipieerd dan de leerkracht die op alles van tevoren een antwoord weet. De eerste wordt gezien als iemand die zoekt, die moet bijsturen, die hulpmiddelen aanspreekt, ... De tweede wordt gezien als een voorbeeld van reproductieve kennisverstrekker (die de indruk geeft op alles een volledig en goed antwoord te hebben). Bij het laatste voorbeeld voelen de kinderen zich eerder in de verdrukking omdat ze zich daar niet in herkennen. In het eerste voorbeeld herkennen ze aspecten van zichzelf.

In de mate dat de “zoekende leerkracht” ook nog luidop zijn eigen oplossingsstrategieën ‘articuleert’ (toelicht, uitlegt waarom, ...) biedt hij de leerlingen nog een hoop aanknopingspunten om hun eigen kennis inzake die strategieën bij te schaven.

**OPLOSSINGSSTRATEGIEËN:** de weg langs waar kinderen tot een eigen antwoord komen op een vraag, op een geformuleerd probleem. Elk kind beschikt over oplossingsstrategieën die het in de loop van zijn jonge leven heeft opgebouwd. Soms zijn deze strategieën niet erg adequaat omdat ze niet echt tot een oplossing leiden of omdat ze teveel omwegen maken of te lang duren. Via leergesprekken creëert de leerkracht bijna dagelijks momenten waarop de kinderen vertellen hoe ze een probleem hebben aangepakt (expliciteren). De discussie die hierop volgt stelt kinderen in staat om hun eigen strategieën bij te schaven.

Op bepaalde momenten leiden zulke leergesprekken tot het vastleggen van goede oplossingsstrategieën in werk- en denkalgoritmes.

Wanneer een leerkracht een algoritme ‘oplegt’ aan de kinderen, i.p.v. deze geleidelijk aan op te bouwen met hen, loopt hij het grote risico dat de zwakkere leerlingen (die net het meeste dit algoritme nodig hebben) er niet in slagen dat ook effectief te gebruiken. Het kan ook dat zulke kinderen op een gesteld probleem een verkeerd oplossingsalgoritme toepassen ...

**ONDERZOEKSSTRATEGIEËN** (binnen de competentie “explorerend onderzoekend handelen”): in ieder onderzoek komen zeer uiteenlopende handelingen en denkprocessen aan bod. Kinderen bouwen deze gaandeweg op door ze toe te passen op het niveau dat zij aankunnen en op gestelde momenten hierop te reflecteren. Het gaat om de volgende aspecten:

1) een vraag omschrijven; 2) een globale planning (klassikaal/lange termijn) vastleggen en die geregeld vertalen in zeer concrete (groeps-/individuele) planning; 3) onderzoeken: waarnemen/documenteren/selecteren/experimenteren ...; 4) synthetiseren; 5) verslag uitbrengen en doorgeven van eigen syntheses aan derden.

Binnen elk van deze deelaspecten garandeert de leerkracht dat de kinderen tot volwaardige (leer)activiteiten komen. Deze strategieën worden voldoende regelmatig besproken en komen bij de afronding van het onderzoek zelf ook ter sprake. Wanneer nodig zorgt de leerkracht voor een aanvullende instructie.

**PROJECTONDERWIJS:** een onderwijsstrategie die vertrekt vanuit een probleemomschrijving. De werking van de hele klas staat (gedurende bepaalde momenten van de dag en over een langere periode) in functie van de oplossing van dat probleem. Tijdens die momenten wordt elke indeling in vakken of leergebieden verlaten. Alle activiteiten staan in functie van de oplossing van het gestelde probleem.

Volwaardig projectonderwijs sluit aan bij problemen die zich buiten de eigen klas/school situëren. Het resultaat van de onderwijsactiviteit betekent in de ene of de andere manier een bijdrage aan die realiteit buiten de school. Daarom is projectonderwijs voortdurend ook zeer productgericht.

Projectonderwijs is een kernelement van de didactiek die leefschole nastreven.

**REALITEITSONDERZOEK** in thematisch werk en in projectwerk: onderwijsactiviteiten die vertrekken vanuit een interesse of een concrete opdracht die het leven van de eigen klas overstijgt. Er zitten aspecten in verweven die eigen onderzoek door de kinderen noodzakelijk maakt. De kinderen leren waarnemen, zich documenteren en bij andere mensen informeren, soms experimenteren, ... Op basis van dit onderzoek komen ze tot eigen syntheses die worden samengelegd en voorgesteld aan derden.

Alhoewel er volop competenties aan bod komen die ook binnen andere levensdomeinen belangrijk zijn, worden deze onderwijsactiviteiten vooral gekoppeld aan het leergebied wereldoriëntatie.

**REFLECTEREN:** bij elk handelen maken mensen zich een voorstelling van wat ze willen bekomen en hoe ze dat kunnen doen. Dat is de basis van het menselijke denken. Maar het is nodig dat mensen ook leren "na te denken", dus wanneer een activiteit is afgerond. In de mate waarin een activiteit vooraf gepland wordt en dus inzichtelijker verloopt, wordt het ook gemakkelijker op hierop te reflecteren. In een (goede) planning worden er regelmatige reflectiemomenten ingebouwd. Een (goede) reflectie brengt ook de hele planning zelf ter sprake ...

**TAALBESCHOUWING:** reflecteren over echt taalgebruik en hiervoor de nodige kennis en vaardigheden ontwikkelen. De taal die gebruikt wordt, wordt op haar beurt geanalyseerd en bijgestuurd. Taalbeschouwing is een essentiële component binnen taalvaardigheidsonderwijs. Het maakt gebruik van de inhouden van het vroegere spellings- en spraakkunstonderwijs. Maar het grote verschil zit vevat in wat er met die kennis gedaan wordt. Er wordt minder (linguïstische) kennisverwerving nagestreefd. Maar anderzijds wordt ernaar gestreefd dat kinderen op een hoger cognitief niveau met deze verworven kennis kunnen omgaan. Ze moeten namelijk leren levend taalgebruik te analyseren en desnoods te verbeteren om tot betere expressie van ideeën, tot betere communicatie en tot het beter benoemen van de realiteit te komen.

Taalbeschouwen vangt aan bij de jongste kleuters en ontwikkelt zich doorheen de hele schoolcarrière van het kind.

**TAALVAARDIGHEID:** taalonderwijs begrijpen vanuit het gebruik maken van de taal in realistische contexten. De taal wordt niet onderwezen als een afstandelijk gegeven (zoals linguïsten dat pogen te doen) maar vanuit het steeds meer "vaardig worden in het gebruik van taal". Dit veronderstelt dat er vrij veel situaties in de klas zijn waarbij de kinderen hun taal op een levende, functionele manier mogen gebruiken! Het spreken/luisteren en lezen/schrijven worden dus in de eerste plaats ontwikkeld vanuit het uitvoeren van taken waarin deze vaardigheden door de kinderen zelf gehanteerd worden.

Taalvaardigheidsonderwijs vertrekt vanuit het doen. Via spontane en georganiseerde reflectie-momenten beschouwen de kinderen hun eigen taal (NT2: analyse van de taal binnen de taak). Ze bouwen daarvoor gaandeweg een arsenaal aan begrippen en strategieën op. Taalregels ontstaan in grote mate door gewoontevorming. Daarop aansluitend worden er regels vastgelegd die het gebruik in een zeer concrete situatie overstijgen. Via een reeks oefeningen wordt de regel in voortdurend andere situaties 'geoefend'.

**ZONE VAN DE NAASTE ONTWIKKELING:** het leren (het individueel cognitief vermogen) van kinderen is niet zozeer gebonden aan biologische rijpingsprocessen dan wel aan die sociale processen waarbij de omgeving stimuleert, model staat, hulpmiddelen aanreikt ... Kinderen zijn op elk moment van hun leven een beetje competent op diverse vlakken. Er is ook een "grensgebied" tussen datgene waarin ze al competent zijn en waar ze dat nog niet zijn. Dat gebied ervaren zij als een experimenteerzone waarbinnen zij ontdekkend en uitproberend leren. Dit proces kan door externen beïnvloed worden. Door binnen die zone te helpen, hulpmiddelen aan te reiken, te sturen en te ondersteunen met feedback ... helpen externen (volwassenen, oudere leerlingen, ...) het kind bij dat proces van competentieontwikkeling. Het is hierbij belangrijk dat de volwassene de juiste hulp biedt: niet te laag gegrepen maar ook niet te hoog gegrepen! De mate waarin de kinderen deze hulp gaan aannemen zal in grote mate afhangen van de algemene situatie waarin ze aan het leren zijn. Ze moeten zich echt betrokken voelen (gerespecteerd in hun motivaties) in die situatie. De geboden hulp moet hen echt vooruit helpen in hun eigen streven, het algemeen kader moet voldoende veiligheid bieden om actief te "experimenteren" met nieuw gedrag ... In de mate waarin aan die voorwaarden voldaan is spreken we over een 'krachtige leeromgeving'.

---

# ACTIEF EN CONSTRUCTIEF LEREN

---

## 1 OMSCHRIJVING

De algemene visie achter de ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en het leerplan basisonderwijs is gebaseerd op een aantal algemene principes van kwalitatief goed onderwijs. **Actief leren** is één van deze principes naast brede vorming, zorgbreedte, horizontale en verticale samenhang.

Met “actief en constructief leren” worden onderwijsstrategieën bedoeld die wijzen op twee grote aspecten.

Eenzijds gaat het om het “**actie-principe**”: vormen van “al doende leren”, in tegenstelling tot het louter abstract-cognitief verwerken van inhoud. Anderzijds gaat het om het “**constructief principe**”, waarbij de leerlingen voortdurend aangespoord worden om zelf na te denken, hun eigen oplossingsstrategieën te gebruiken om een probleem, een opdracht, een gekozen taak, ...aan te pakken. Het gaat dus om die vormen van “al doende leren” waarbij kinderen gaandeweg bouwen aan hun competenties, aan hun manieren waarop zij aan de brede realiteit participeren. Het gaat om: zich leren uitdrukken, communiceren, problemen oplossen, exploreren, samenwerken, zelfstandigheid ontwikkelen, reflecteren.

Leerlingen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Inhoud wordt door hen op een ‘eigen-aardige’ manier geïnterpreteerd en bewerkt, op basis van voorkennis, aanwezige vaardigheden, verwachtingen, behoeften, ... Ze construeren deze kennis en kunde op basis van wat ze al weten en kunnen en dus in het verleden voor zichzelf verwerkt hebben. (Zie ook “Leren leren”.)

Die actieve inbreng kan zich situeren op diverse terreinen:

- de uitgangspunten (waarom wil ik dat leren?);
- de doelen (wat wil ik leren?);
- de werkvormen (hoe wil ik leren?);
- de planning (wanneer wil ik leren?);
- de groepering (met wie wil ik leren?);
- het materiaal (waarmee wil ik leren?);
- de synthese en de presentatie (dit heb ik geleerd!);
- de evaluatie (heb ik geleerd en hoe ging dat?).

Deze elementen moeten uiteraard niet allemaal tegelijk aanwezig zijn om van actief leren te spreken.

Actief en constructief leren heeft te maken met de manier waarop leren bij kinderen dient opgevat te worden. De essentie is dat kinderen in de eerste plaats **als productieve en creatieve mensen** worden aangesproken. Het reproductief kunnen omgaan met verworven kennis is daaraan ondergeschikt.

Bij dit soort leren besteedt men ook veel aandacht aan **leren leren**.

Deze visie heeft onder meer een weerslag op het hanteren van didactische werkvormen, namelijk de keuze voor meer **activerende werkvormen** waarbij kinderen vanuit hun eigen inbreng met elkaar kunnen samenwerken. Onze aandacht voor die individuele inbreng van kinderen betreft niet zozeer het feit dat kinderen alleen werken, maar voornamelijk dat ze vanuit hun ei-

gen interesses en vaardigheden inbrengen kunnen leveren, eigen oplossingsstrategieën kunnen aanwenden, ... Kortom dat ze vanuit hun eigen persoon bijdragen kunnen leveren tot allerlei leeractiviteiten waarin de uitwisseling binnen de klas of in subgroepen belangrijk is. Vanuit deze bijdragen worden er nieuwe kennis/vaardigheden/attitudes opgebouwd. Het gaat om 'productief leren' in plaats van 'reproductief leren' dat vooraf reeds volledig vastligt. (Zie ook leren leren).

Activerende werkvormen zijn didactische werkvormen waarbij de leerlingen op een actieve wijze aan de verwerking van leerinhouden deelnemen.

In een '**actieve klas**' spreken we van een **krachtige leeromgeving** in zoverre het gaat om een onderwijsleersituatie met optimale voorwaarden waarin de leerling kan leren. Dit uit zich zowel op het vlak van de **organisatie** (zowel de rol van de kinderen als de rol van de leerkracht), als op het vlak van de **gehanteerde middelen** (inrichting van de klas, didactische hulpmiddelen en materialen, ...). Bijzondere aandacht gaat dus uit naar het **leerproces**:

- kinderen worden hier aangesproken op hun interesses en mogelijkheden, rekening houdend met hun achtergrond en ervaringen. **Concrete waarnemingen, persoonlijke interesses of vragen** vormen meestal het uitgangspunt van een leerproces dat hierop verder bouwt, onderbouwt met inzicht en kunde, hierop reflecteert,...
- de **leerkracht** geeft geen les in de klassieke betekenis van het woord, maar fungeert als **begeleider of coach**. Hij stuurt de leerlingen, geeft raad en zorgt voor de nodige ondersteuning. Hij reikt de leerlingen denkstrategieën aan en bewaakt het denkproces.

## 2 IN DE PRAKTIJK

In een aantal andere bijdragen in deze bundel worden verschillende **activerende werkvormen** voorgesteld (zie: 'Sociale vaardigheidsontwikkeling', 'Differentiëren', 'Emancipatorisch onderwijs', 'Brede basisvorming', ...).

De meeste activerende werkvormen beperken zich nooit tot één leergebied of –domein.

We geven hier enkele voorbeelden:

- **OPEN KRINGGESPREKKEN:** er wordt veel taal gebruikt, er is ook ruimte voor taalbeschouwend aspecten (bijv.: gespreksafspraken maken, nakomen en hierop reflecteren). Maar de inhoud van zo een gesprek en de verdere verwerking ervan kunnen binnen andere leergebieden liggen: WO, Muzische vorming, Wiskunde, LO;
- **FUNCTIONEEL REKENONDERZOEK:** elk concreet onderzoek dat vertrekt vanuit een realistisch rekenprobleem vooronderstelt dat er ook ingegaan wordt op die concrete context; Zowel de vraagstelling als de oplossing krijgen hierdoor betekenis. Dat op zich al is ingaan op WO-inhouden. Het kan ook een aanleiding zijn om verder wereldoriënterend in te gaan op nevenaspecten die binnen die context (concrete situatie) aanwezig zijn. Daarenboven moet er in zo een onderzoek overlegd worden, misschien een verslagje gemaakt, de resultaten gepresenteerd voor de hele klas, ... Hier zit weeral taal en misschien muzische vorming in verweven;
- **REALITEITSONDERZOEK:** een thema of project is in de eerste plaats werken aan WO. Maar er wordt ook zeer veel overlegd, gepland, geschreven, gelezen, ... en dus aan taakgericht met taal gewerkt. Er worden soms rekenvaardigheden gebruikt. En in de verwerking van eigen onderzoeksgegevens komen zeer veel muzische vaardigheden aan bod. En ondertussen wordt er binnen uitstappen en vormen van hoekenwerk veel bewogen ...

Zo zouden we verschillende andere activerende werkvormen kunnen plaatsen onder verschillende leergebieden:

- corresponderen, eigen krant maken, toneel, rollenspelen, ...;
- werken met actualiteit, allerlei waarnemingen in de realiteit binnen en buiten de school;
- werken met Sherborne technieken.
- **De leerlingen krijgen geregeld de kans:**
  - **voor hen relevante thema's** aan te brengen (tijdens kringgesprekken of via schriftelijke bevraging) die kunnen weerhouden worden als (onderdeel van) onderwerp van een onderzoek;
  - binnen die thema's **deelaspecten** te kiezen of te benadrukken (Wat wil ik weten? Wat weet ik al? Wat wil ik meer weten?);
  - zelf **werkvormen** aan te brengen (Hoe wil ik dit doen?);
  - zelf hun **activiteiten te plannen** (bij het contractwerk waar er 'moet - en mag taken' zijn, tijdens het hoekenwerk, bij projectplanning in deelgroepen, bij groepssprekbeurten, ...);
  - om zelf **informatiebronnen en hulpmiddelen** te zoeken en te raadplegen (thuis, bij andere volwassenen, in de bibliotheek, op internet, in de schoolomgeving, in de natuur, ...);
  - om **coöperatief** te leren (per twee of in groepjes, met taakverdeling, werkafspraken, wederzijdse hulp, eigen evaluatie, ...). Zie ook het document 'Sociale vaardigheden'.

- De **rol van de leerkracht binnen een krachtige onderwijsleeromgeving** wordt **verruimd**:
  - voorbereiden van goede planningsdocumenten waar de kinderen zelfstandig mee kunnen (leren) werken. Garanderen dat alle kinderen voldoende kansen krijgen om mee te werken aan een thema of project en hieruit leren;
  - de klas inrichten op een manier zodat vormen van zelfstandig werk mogelijk worden;
  - de eigen vraagstellingen van kinderen op een hoger niveau brengen (vragen en/of suggesties met elkaar in verband brengen, boomstructuur met oorzaak-feit-gevolg; woordspin als middel om tot domeinafbakening te komen, ...);
  - bewaken van de eigen planning van kinderen (nagaan of hun voorstellen voldoende realistisch zijn, of ze zullen leiden tot antwoorden op hun vragen, voldoende mogelijkheden om een onderzoek te doen, indien nodig een stappenplan opleggen, ...);
  - garanderen dat er voldoende documentatie op niveau van de kinderen beschikbaar is;
  - het eigen onderzoekswerk van kinderen of subgroepen opvolgen en desnoods bijsturen zodat het leidt tot activiteiten met voldoende leerwaarde;
  - bewaken dat er voldoende gereflecteerd wordt en dat deze reflecties aanzetten tot een eventueel betere aanpak bij de kinderen;
  - bewaken dat minder sterke en zwakke kinderen voldoende aan hun trekken komen. Desnoods ingrijpen en voor deze kinderen een andere leerweg aanbieden, eventueel door nog meer voorgestructureerd materiaal aan te bieden. Bewaken dat intelligente kinderen voldoende op hun eigen niveau kunnen werken (door extra opdrachten, meer zelfstandig werk, maar ook door tutoropdrachten te geven!);
  - in een concrete probleemsituatie als model fungeren om zelf dat probleem op te lossen. Hierbij zelf gebruik maken van hulpmiddelen (een atlas, woordenboek, Internet, maar ook een passer, een meetinstrument, ...). In de plaats van onmiddellijk het antwoord te geven gaat de leerkracht zelf op zoek en verwoordt luidop voor de kinderen hoe hij dit probleem aanpakt: “Beschik ik over alle nodige inlichtingen?”, “Heb ik goed gerief?”, “Ga ik optellen of vermenigvuldigen?”, “Ben ik nu wel goed bezig?”, “Hoe zou ik dat ook anders kunnen doen?”, “Heb ik alle stappen nu wel goed uitgevoerd?”.  
(De basiscompetenties voor de leerkracht worden beschreven in het document ‘**Panorama van de competenties van de leerkracht basisonderwijs**’ van de Pedagogische begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs)
- Het **lessen- of activiteitenrooster** wordt met de nodige soepelheid gehanteerd.
- De keuze van leerinhouden is van die aard dat discussie uitgelokt wordt en dat de leerlingen de kans krijgen meningen en gevoelens te vormen en te uiten (cf. onderwerpen inzake vriendschap, familie, natuur, veiligheid, solidariteit, vrede, milieu, media, kunst, sport, ...).
- De leerlingen hanteren een **verscheidenheid aan informatiebronnen**, waarbij het (inter)actief uitvoeren van onderzoekopdrachten centraal staat. De leerboeken worden beschouwd als één bron naast observaties, interviews, mondelinge verslagen, werkjes van andere kinderen, artikels, foto’s, beeldmateriaal, naslagwerken, Internet, ...
- De leerlingen krijgen geregeld de kans om zelfstandig of in groepjes de resultaten van hun observaties of onderzoekswerk aan medeleerlingen, leerkracht, eventueel ouders of externen **te presenteren**, bijv. d.m.v. tentoonstelling, beeldverslag, reportage, geschreven verslag, tekeningen, collage, reclameboodschappen, slogans, stripverhaal, drama, ... De leerkracht heeft hierbij ook aandacht voor het creatieve aspect (afwisselen van presentatievorm, aanreiken van nieuwe vormen, aanbieden van ‘nieuwe’ materialen, ...).

- Aan de hand van door de leerkracht aangereikte structureringskaders (tabel, vragenlijst, ...) worden de leerlingen aangemoedigd om **zelf zinvolle, beperkte syntheses van hun eigen onderzoekswerk** te maken en verbanden te leggen met eerder verworven inzichten en vaardigheden. Voor aspecten die 'echt gekend' moeten zijn, zorgt de leerkracht zelf voor eenduidige syntheses, onder de vorm van een geschreven neerslag.
- Om tot een **krachtige leeromgeving** te komen, zullen ook het **klasbeeld en de klassfeer** een transformatie ondergaan:
  - de leerlingen moeten kunnen beschikken over een **ruim aanbod aan informatiebronnen**. Sommigen zijn permanent aanwezig in de klas (naslagwerken, woordenboeken, kaarten, computer, Internet, ...). Een deel van de klas/school wordt zo een heus 'onderzoekscentrum';
  - de werkjes van de leerlingen en de realisaties van het zelfontdekkend leren, krijgen een belangrijke plaats in de klas/school en groeien geleidelijk uit tot informatiebronnen voor andere leerlingen;
  - in de klas/school moet voldoende materiaal aanwezig zijn om een zelfstandige en creatieve verwerking van de leerstof mogelijk te maken (knutselmateriaal, verkleedkoffer, computer, scanner, printer, fototoestel, camera, bandopnemer, ...);
  - er zijn werkhoeken in de klas waar individuele leerlingen of kleine groepen aan de slag kunnen;
  - de opstelling van de banken is flexibel. Naargelang het doel van de activiteit worden deze herschikt;

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

BOEKAERTS, M. en SIMONS, P., *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, 1993(1), 1995.

BOSMAN, L., *Jongeren aanspreken op hun leerkracht*, ACCO (1998), Nascholingsaanbod Stichting L. De Raedt.

DE CORTE, E., *Krachtige onderwijsleeromgevingen*, in: "Impuls", juni 1996.

EGO, *Tijdschrift "Echo", Themanummer W.O.*, jaargang 3 nr. 3.

LAEVERS, F., *Ervaringsgericht werken in de basisschool*, CEGO, 1992.

Leerplan Gemeenschapsonderwijs, Basisonderwijs, deel I

Leerplan Gemeenschapsonderwijs, Basisonderwijs, deel II. Leergebied Wereldoriëntatie, Hoofdstuk V Didactische en methodologische oriënteringspunten

MEDAER, C., *De organisatie van een project*, Garant, Leuven, 2001.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST VAN HET GEMEENSCHAPSONDERWIJS, *Panorama van competenties van de leerkracht basisonderwijs*.

PEETERS, A., VAN LOOCK, L. en LAEVERS, F., *Contractwerk. De soepele weg naar differentiatie*, CEGO, 1998.

STUBBE, P. *Interactief leren in de coöperatieve klas*, Kluwer-Praktijkids voor de basisschool, 2000.

---

# BREDE VORMING

---

## 1 OMSCHRIJVING

Het basisonderwijs moet aan **alle** kinderen een **brede vorming** aanbieden en zodoende maximaal bijdragen tot een '**totale persoonlijkheidsontwikkeling**'.

De hoofdopdracht van de basisschool is immers kinderen begeleiden binnen alle ontwikkelingsgebieden zodat de ontwikkeling van een autonome persoonlijkheid mogelijk wordt. De basisstelling is dat kinderen (mensen) geen 'som van verschillende ontwikkelingsgebieden' zijn, maar wezens die vanuit een eenheid (identiteit, zelfbeeld, ...) als actieve persoon in de wereld staan. Ze leven (en leren) met **hoofd, hart en handen** tegelijk.

Bij de aandacht voor 'brede vorming' staat de totale ontwikkeling van het kind in de focus. Ze kan in zeker opzicht complementair begrepen worden ten aanzien van de aandacht voor een horizontale samenhang. Bij dit laatste echter wordt er gefocust op het onderwijsaanbod door de leerkracht. Er worden relaties gelegd tussen de verschillende activiteiten die zich binnen een bepaalde tijdsspanne afspelen in de klas.

Brede vorming heeft dus te maken met het werken aan alle aspecten van de persoonlijkheid: cognitief, emotioneel-affectief en (psycho)motorisch. Via zijn PPGO verduidelijkt het Gemeenschapsonderwijs dat door expliciet aandacht te besteden aan ethische, esthetische, sociale bewegingheid ...

In het CIPO- model, gebruikt door de inspectie bij een schooldoorlichting, wordt in de rubriek "brede ontwikkeling" ruim aandacht besteed aan:

- onderwijs gericht op een **harmonische ontwikkeling**;
- onderwijs dat zorgt voor een stimulerend pedagogisch klimaat.

Door brede vorming als kerntaak van het basisonderwijs te formuleren, wordt de hele basisschool ertoe aangezet om in de praktijk de visie: "*kinderen aanspreken in hun uiteenlopende **competenties** (zie: inleidende nota van deze bundel, maar ook: DVO, Inleiding op de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs) en deze verder ontwikkelen zodat ze op een meer zelfstandige manier aan de werkelijkheid kunnen participeren*" te realiseren.

Oog hebben voor een totale persoonlijkheidsontwikkeling betekent in de eerste plaats dat de school zich hoedt voor elke eenzijdige benadering. Maar de aandacht voor brede vorming wordt dikwijls (verkeerd) begrepen als een verminderde aandacht voor **cognitieve ontwikkeling**. Dit is een verkeerde redenering. Cognitieve vorming blijft even belangrijk, maar ze wordt nagestreefd binnen vormen van **actief leren**. Hierbij worden meer en hogere cognitieve functies aangesproken, dan bij het louter reproduceren van kennis en vaardigheden.

De benaderingswijze van kleuters door kleuterleidsters, kan voor leerkrachten in de lagere school een inspiratiebron zijn om een brede vorming concreet gestalte te geven binnen het ontwikkelingsniveau van hun leerlingen. Dit is niet alleen een taak voor de onderbouw van de lagere school, ook in de bovenbouw moet brede vorming worden nagestreefd.

## 2 IN DE PRAKTIJK

- De klas biedt een grote **variatie** aan in **didactische werkvormen en concrete activiteiten**.
- De kinderen krijgen **veelvuldig** mogelijkheden om **actief** te zijn in de klas, om te **experimenteren** (bewegen, handelen, tonen, manipuleren, ervaren, zich uitdrukken, ...).
- Kinderen krijgen kansen om **inhouden** op verschillende wijzen te **verwerven** en te **verwerken**.
- **Zelfstandig werk**, in zijn diverse vormen, neemt een belangrijke plaats in.
- Leerkrachten die het onderwijsaanbod baseren op het werken met bestaande handboeken, hebben voortdurend oog voor concrete situaties, voor het afwisselen van activiteiten door er zoveel mogelijk **“doe-momenten”** aan toe te voegen, voor het door de kinderen zelf laten verwoorden, ... Kinderen kunnen succes beleven en met plezier deelnemen aan de activiteiten.
- Bij taal- en wiskundeactiviteiten wordt er veel met **concrete opdrachten** gewerkt, ook in de bovenbouw van de lagere school. Taalvaardigheidsonderwijs en functionele wiskunde gaan uit van het aanspreken van de eigen competenties van kinderen in concrete situaties. Het gaat om activiteiten waarbij eigen expressie, communicatie, samenwerken, probleemoplossend denken en handelen heel belangrijk zijn.
- Tijdens lessen WO en het geïntegreerd werken komen activiteiten aan bod waarbij **eigen waarneming en/of eigen interesses en vragen van kinderen** een belangrijk aanknopingspunt vormen voor verdere exploratie en onderzoek. Deze waarneming kan zowel binnen de klas, de school als daarbuiten plaatsvinden.
- De **ruime omgeving van de school** is het ‘basismateriaal’ waarmee gewerkt wordt (natuur, cultuur, mensen, gebouwen, ...).
- De **actualiteit** is een permanent aandachtspunt (actualiteitenbord, actualiteitenkaf, uitgangspunt voor of uitbreiding van thema’s, kringgesprekken, ...).
- **Coöperatieve werkvormen** komen ruim en in gevarieerde vorm aan bod (elkaar verbeteren, hospiteren, tutoring, CLIM, duo-taken, samen overleggen i.v.m. huiswerk, ...).
- Er is aandacht voor **een positief (klas)klimaat**. De relaties tussen de kinderen onderling en tussen kinderen en leerkrachten zijn gebaseerd op wederzijds respect. Daardoor ervaren kinderen hun leren/ontwikkelen als een waardevol iets.
- Kinderen **participeren** actief aan het ontstaansproces van afspraken. Er zijn duidelijke regels en afspraken binnen de klasgroepen waardoor een ordelijke en veilige leeromgeving ontstaat.
- Tijdens **kringgesprekken** is er ruimte voor standpunten vanuit eigen beleving, evenals voor gesprekken binnen afgelijnde kaders.
- **“Werken rond gevoelens”** is een vast gegeven. Kinderen mogen hun **emoties** tonen. Reflecteren op eigen emoties en die van anderen gebeurt geregeld. Thema’s die emoties loswerken, worden niet geschuwd (zie ook het item: “Sfeer en relaties” in deze bundel).
- Kinderen leren veelvuldig **reflecteren** op het eigen gedrag, de eigen gevoelens, het eigen werk, het eigen denken, eigen strategieën. Die reflectiemomenten worden door de leerkracht expliciet voorzien in de opbouw van de activiteiten.
- **Muzisch creatieve en technologische aspecten** krijgen een belangrijk aandeel. Dit kan in de eerste plaats door voldoende tijd uit te trekken voor specifieke activiteiten i.v.m. muzische en/of technologische vorming (bijv. ateliers, hoekenwerk, ...). Maar het is ook aangegeven om in de dagdagelijkse onderwijsactiviteiten spel- en handvaardigheidsmomenten in

- te bouwen (een leestekst als uitgangspunt voor een toneeltje of voor eigen beeldend werk, illustreren van eigen teksten en verslagen o.a. in het klasdagboek ..., een wiskundeles waarbij kleine constructies, zoals bouwdozen en knutselwerk, worden gebruikt).
- Kinderen krijgen veelvuldig de kans om **creatief te zijn** (vrij schrijven, spreken, verzinnen, eigen oplossingen aanreiken, creatief verwerken van allerlei onderzoek, ...).
  - Het jaarprogramma voorziet voor elke leeftijdsgroep een minimaal aantal periodes binnen het schooljaar waarin uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan het gebruik van materialen die de **technologische ontwikkeling** van de kinderen stimuleren. De klas/school beschikt over de mogelijkheden om activiteiten te organiseren met verschillende soorten **materialen**: hout, metaal, stenen, zand, lijm, werktuigen, bouwpakketten, experimenteermateriaal, ...
  - Bezig zijn met taal is ook veelvuldig **expressief met taal** omgaan (poëzie, toneel, rollenspel, ...). Taalvaardigheden staan in functie van diverse vormen van echt (functioneel) taalgebruik en niet omgekeerd.
  - **Muziek en poëzie** nemen een reële plaats in, als belevings- en als expressiemiddel.
  - Er is een permanente en expliciete **werking rond jeugdliteratuur** (leeshoek, boekpromotie, "boek van de week", boekbespreking, literatuurverantwoordelijke in de school, ...).
  - In de school bestaat een repertorium van zelfgemaakte, graag gezongen, graag beluisterde muziek.
  - Binnen de opeenvolgende klassen ontstaat een cultuur van **kunstzinnig omgaan met materialen**, met geleende kunstvoorwerpen, met beleven van kunst in al zijn facetten (muziek, drama, film, stripverhalen, poëzie, proza,...).
  - In het **klasdecorum** zijn verschillende producten van **eigen werk** van kinderen zichtbaar (schilderwerk, thema's, projecten, onderzoekswerk, voorstellingen van actualiteitsonderwerpen, correspondentie met een andere klas of school binnen of buiten Vlaanderen, klaskrant, schoolkrant, dag- of schoolboek voor zieke of afwezige leerlingen).
  - Er zijn **ateliers** op klas- of schoolniveau, waarbij de kinderen keuzemogelijkheden aangeboden krijgen of zelf aanbieden. Daarin zitten naast muzische ook technologische activiteiten.
  - Er is een **podium**, een hoek waar de kinderen toneeltjes kunnen presenteren aan de klas.
  - Er wordt een **weekafsluiting** gehouden voor de klas, voor de kleutergroep – de onderbouw – de bovenbouw afzonderlijk of voor de hele school. Deze weekafsluiting volgt een bepaald stramien dat voor alle kinderen herkenbaar is. Telkens heeft ten minstens één klas of groep iets voorbereid: een toneeltje, een presentatie van thematisch werk, eigen beeldend werk, enkele liedjes, een dansje, ...
  - Er zijn geregeld momenten waarbij de kinderen op hun **groeiend esthetisch bewustzijn** worden aangesproken (plezier beleven aan het mooie).
  - De leerlingen kunnen zelfstandig ICT hanteren, binnen de geldende afspraken. De kinderen krijgen kansen om creatief met ICT om te gaan: PC als creatieve lab, aandacht voor lay-out bij tekstverwerking en e-mail, regelmatig gebruik van clip-art op cd-roms en van een digitaal foto toestel om eigen teksten (thema, correspondentie, website, ...) te illustreren, meebouwen aan de website van de school, zelf PowerPointpresentaties maken, gebruik kunnen maken van internet, ...
  - Brede vorming moet **zichtbaar** zijn in **planningsdocumenten** en het **proces** moet worden **bewaakt**.  
De tijdsindeling op les- of activiteitenroosters moet mogelijkheden bieden tot het werken aan een harmonische ontwikkeling. De leerkracht hanteert deze op een soepele wijze, maar

zorgt permanent voor evenwicht. Indien bepaalde aspecten gedurende enige tijd weinig of niet aan bod komen, wordt later het evenwicht hersteld.

- De **tijd wordt efficiënt gebruikt**: er zijn weinig dode momenten of lange wachttijden dankzij een flexibele klasorganisatie en het hanteren van gevarieerde werk- en groeperingvormen. "Dode momenten" kunnen door de leerlingen zinvol ingevuld worden door het werken in de leeshoek, afwerken van onderzoekswerk, hoekenwerk, contractwerk, doe-taken, ... We moeten evenwel ook respect opbrengen voor het feit dat leerlingen soms behoefte hebben aan "even uitblazen".
- Scholen met een herkenbare groep **allochtone kinderen**, organiseren activiteiten waarbij de **eigen cultuurbeleving** (symbolen, kunstvoorwerpen, lichaamsversiering, woninginrichting, muziek, ...) van die gezinnen in de belangstelling komt (aandacht voor de eigen culturele bepaaldheid en identiteitsontwikkeling van allochtone jongeren). Scholen die vrij monocultureel zijn samengesteld, streven ernaar op diverse manieren ook in contact te komen met de concrete maar voor hen onbekende cultuurbeleving van andere bevolkingsgroepen uit de eigen samenleving.
- Er zijn binnen de werking van de school (o.a. via thema's en projecten) ook **contacten met andere bevolkingsgroepen**: bejaarden (bijv. grootouderfeest), gehandicapten, ..., op bezoek bij mensen met specifieke beroepen of bij een migrantenfamilie, ...).
- De **bewegingsbehoefte** van jonge kinderen wordt gerespecteerd. Er zijn geregeld bewegingsmomenten ook buiten de vaste lessen bewegingsopvoeding.
- **Lichamelijke expressie** (dans, mime, toneel, rollenspel, ...) speelt een belangrijke rol: aandacht voor vormen van vrije expressie maar ook voor de creatieve verwerking van inhoud en binnen taakgerichte situaties.
- De "**educaties**" (zie Leerplan, leergebied WO) komen veelvuldig aan bod. Dit blijkt uit de keuze van onderwerpen (van lessen, thema's, projecten, kringen, zelfstandig werk, ...).
- "**Filosoferen met kinderen**" is een item dat geregeld aan bod komt.
- De kinderen krijgen kansen om ideeën, meningen of realisaties tot uitdrukking te brengen binnen de klas, binnen de school maar ook buiten de school.
- Er is permanente aandacht voor de '**sociale vaardigheden**' (zie document 'Sociale vaardigheden').
- Aandacht besteden aan brede vorming betekent binnen het Gemeenschapsonderwijs ook voortdurend werken aan **het ontwikkelen van "waarden"**. Kinderen worden ook begrepen als 'dragere van waarden'. Alhoewel die waarden nog volop in ontwikkeling zijn en ze in grote mate tot de privé-sfeer worden gerekend, is het belangrijk dat dit aspect van hun persoonlijkheidsontwikkeling ook in de basisschool aan bod komt.
- Voor het Gemeenschapsonderwijs betekent brede vorming ook dat kinderen leren **omgaan met "waardeverschillen"** en dat zij vanuit **eigen waarden** kunnen **participeren aan het openbaar leven** (dat de school toch is). Het Gemeenschapsonderwijs streeft hiermee waarden als 'pluralisme' en 'respect voor verschillen' na. De leerkracht heeft hier een voorbeeldfunctie. Zowel in zijn persoonlijke relatie met kinderen en andere volwassenen, als in zijn onderwijsaanbod is er ruimte voor verschillen en voor 'waardering' en 'waardebeleving'.
- **Evaluatie en rapportering** weerspiegelen de aandacht voor een brede vorming. Dikwijls wordt evenveel of zelfs meer aandacht besteed aan het **proces** dan aan het **product**.

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

DE CORTE e.a., *Onderwijzen en leren op de basisschool*,. Wolters, Leuven; 1973.

FORUM BASISONDERWIJS 2002- '*Technologische vorming in de basisschool*' - VLOR

*Groeien in onderwijzen*, Wolters, Leuven Deel 1 (1988) en 2 (1990).

INSPECTIE BASISONDERWIJS, *Toestand van het onderwijs – Verslag van de inspectie basis-onderwijs*, jaarlijks.

Instrument schooldoorlichting basisonderwijs, 1997 (DVO).

Leerplan Gemeenschapsonderwijs, Basisonderwijs, deel 1.

NASCHOLINGSCENTRUM VAN HET GEMEENSCHAPSONDERWIJS, Jette - *Repertorium* - jaarlijks

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST VAN HET GEMEENSCHAPSONDERWIJS, *Kijk-wijzer zorgverbreding*

PEETERS, A., VAN LOOCK, L. en LAEVERS, F., *Contractwerk. De soepele weg naar differentiatie*, CEGO, 1998.

---

# DIFFERENTIATIE

---

## 1 OMSCHRIJVING

Kwaliteitsonderwijs is onderwijs dat ernaar streeft **alle** kinderen **maximale ontwikkelingskansen** te bieden.

Dit kan slechts worden gerealiseerd door het onderwijsaanbod af te stemmen op het ontwikkelingsniveau, de mogelijkheden en de motivatie van de kinderen.

Alle kinderen zijn verschillend. Daarom moet het onderwijsleerproces afgestemd zijn op die verschillen.

‘Onder differentiatie verstaan we al de maatregelen in het onderwijs die inspelen op verschillen tussen leerlingen.’

Dit betekent o.a. dat differentiatie kan begrepen worden als ‘elke onderwijsactiviteit waarbij kinderen niet allemaal op hetzelfde moment, op dezelfde manier of op hetzelfde niveau met dezelfde opdracht bezig zijn’.

❖ Differentiatie bekeken vanuit de leerlingenactiviteit:

- **differentiëren naar doelen en inhouden:** niet iedereen werkt aan hetzelfde;
- **differentiëren naar tempo:** de leerlingen kunnen dezelfde leerdoelen en/of inhouden over verschillende tijdsperioden realiseren;
- **differentiëren naar interesse en motivatie:** de leerlingen kunnen zelf inhouden kiezen.

❖ Differentiatie bekeken vanuit de leerkrachtenactiviteit:

- **differentiëren in onderwijsstrategieën:** verschillend aanbod wat betreft leerstof, media, werkvormen, groeperingsvormen;
- **differentiëren in instructievorm:** niet alle leerlingen behoeven dezelfde vorm van instructie – soms moet ook de instructietaal aangepast worden.

## 2 IN DE PRAKTIJK

### TEN OPZICHTE VAN DE LEERLINGENGROEP

#### Differentiatie op niveau van de instructie

In deelgroepen krijgen leerlingen apart uitleg. De leraar kan dezelfde inhoud, op een andere wijze aan bod laten komen (bijv. door differentiatie in hulpmiddelen en didactisch materiaal). Ook de instructietaal wordt aangepast naargelang het niveau van de leerling (veel gebruik maken van vragen stellen, laten verwoorden, ...).

#### Differentiatie op niveau van het inoefenen

- **Differentiëren in tempo**

Elke leerling werkt **eenzelfde oefenpakket** af, volgens zijn eigen tempo. De leerlingen krijgen een brede tijdspanne om de opdrachten uit te voeren.

Deze opdrachten worden aangeboden via contractwerk of individuele werkplannen. Ze worden gehaald uit oefenboeken of het zijn door de leraar zelfgemaakte (week)pakketten.

Een mentor (sterke leerling) helpt tragere leerlingen zodat ook zij op tijd hun pakket klaar hebben (zie ook: Mastery Learning).

- **Differentiëren in materialen**

De leerlingen gebruiken verschillende materialen (didactische hulpmiddelen) om hetzelfde oefenpakket te maken. Ze kunnen al dan niet gebruik maken van instructiekaarten, uitgeschreven algoritmes, enz.

- **Differentiëren in leerinhouden**

Alle leerlingen verwerken hetzelfde **basispakket**. Sommige leerlingen moeten opdrachten **herhalen** (of krijgen de instructie opnieuw). Voor anderen wordt er uitgebreid via **verbreding** (door basisopdrachten in nieuwe situaties toe te passen) en/of **verdieping** (er wordt een hoger beheersingsniveau nagestreefd).

(= BHV-model)

#### Differentiatie op niveau van het zelfstandig werken

- **Hoeken- en contractwerk** komen aan bod op vaste momenten in de week. De leerlingen zijn zelfstandig met hun taak bezig en de leraar krijgt meer tijd om te helpen, te ondersteunen, gerichte feedback te geven.

- **Tutorsysteem** als specifieke opdracht of als coöperatief systeem waarbij leerlingen elkaar helpen. De sterke leerling moet hierbij al zijn 'kennen en kunnen' aanspreken om een zwakkere leerling te helpen.

### TEN OPZICHTE VAN DE INDIVIDUELE LEERLING

#### Differentiëren op het niveau van het zelfstandig werken

- Zelfstandig werken vereist een goede planning van het werk (contractwerk, individuele plannen). Het biedt de garantie dat de leerlingen en de leraar een goed overzicht hebben.
- Differentiëren betekent dat leerlingen kunnen gebruikmaken van materialen, documentatie, onderzoeksmiddelen, specifieke hulpmiddelen, ... maar het betekent ook dat ze de ruimte in de klas volop kunnen gebruiken om hun taak uit te voeren.

### **Differentiëren op het niveau van het hoekenwerk**

- Er is een breed aanbod in de klas (taalhoek, rekenhoek, computerhoek, infohoek, verkleedhoek, toneelruimte, ...).
- Om functionele opdrachten te kunnen uitvoeren moet in de hoeken heel wat materiaal aanwezig zijn (bijv. klaskranten, klasdagboek, taal- en rekenalgoritmes, computer, audiovisueel materiaal, materiaal voor experimenteerwerk, materiaal voor muzisch-creatieve activiteiten, ...).
- In de klas/school zijn er ruimtes waar oefenopdrachten en allerlei soorten spellen aanwezig zijn.
- De leerlingen moeten de afspraken die gelden bij het hoekenwerk goed kennen.
- De leerlingen kunnen hun taak in een brede context plaatsen.

### **Differentiëren op het niveau van het onderzoekwerk**

Elke vorm van realiteitsonderzoek kan gebruikt worden om te differentiëren. De leraar kan de eigen inbreng gebruiken als middel om kinderen voor uitdagende taken te plaatsen.

- De leerlingen bepalen mee de onderwerpen en/of deelaspecten van het realiteitsonderzoek (voor een project of thema). Ze gebruiken zelf infobronnen (woordenboek, atlas, handboek, documentatie, internet,...).
- De leerlingen bepalen mee welke onderzoeksvormen (enquête, interview, waarneming, experiment, ...) ze zullen hanteren, op welke manier hiervan een neerslag komt en hoe dit aan anderen zal worden gepresenteerd (tekstbundel, collage, tentoonstelling, toneel, ...).
- In een groep kunnen de taken worden verdeeld. Hierdoor kunnen leerlingen zich beter concentreren op hun eigen taak en die achteraf bespreken.

### **Differentiëren op het niveau van taalvaardigheid**

Differentiatie bij:

- het schrijven van teksten voor de klas- of schoolkrant;
- het voeren van een intensieve correspondentie met een andere klas;
- het deelnemen aan en de inbreng binnen kringgesprekken.

De leraar differentieert in zijn verwachtingspatroon omtrent de kwaliteit van de teksten, de inbreng in kringgesprekken, ...

### **Differentiëren op het niveau van muzisch-creatieve activiteiten**

- Leerlingen kunnen kiezen uit een ruim atelieraanbod. Ze kiezen welke technieken ze gaan gebruiken.
- Leerlingen kunnen putten uit hun eigen inspiratie.

### **INZETTEN VAN EEN EXTRA LERAAR**

Een extra leraar (ambulante leerkracht) kan worden ingezet om de differentiatie te optimaliseren.

- Leerlingen met specifieke behoeften kunnen door de ambulante leerkracht in de klas begeleid worden.
- De ambulante leerkracht kan tijdelijk de rol van de klastitularis overnemen, zodat deze in de klas één of meerdere leerlingen extra kan begeleiden.

- Leerlingen met specifieke behoeften kunnen apart genomen worden door de ambulante leerkracht om bepaalde leerdoelen of –inhouden te oefenen.

## AANDACHTSPUNTEN

- Hoekenwerk is niet altijd een garantie voor kwaliteit inzake differentiatie. Veel zal afhangen van het aanbod en de organisatie.
- Differentiatie mag niet leiden tot enge vormen van individualisatie zoals dit dikwijls gebeurt met fichesystemen of computergestuurd materiaal dat het hele domein van wiskunde of spelling en spraakkunst probeert te omvatten. Coöperatief werken blijft een essentieel uitgangspunt. Geprogrammeerde instructie die leidt tot simpele individuele leertrajecten is dus sterk af te raden. Het is belangrijk dat kinderen in overleg met elkaar en via de leerkracht met de hele klasgroep, hun kennen en kunnen op taal- en wiskundegebied ontwikkelen (coöperatief principe binnen actief en constructief leren).  
Om goede differentiatie te realiseren is een klasklimaat nodig waarbij leerlingen elkaar aanvaarden en weten dat zij verschillend presteren en andere mogelijkheden en interesses hebben. Daardoor kan differentiatie bijdragen tot **waardeontwikkeling** en het opbouwen van **sociale vaardigheden**.  
Het is belangrijk dat er vanuit ‘de natuurlijke heterogeniteit in de kleuterklas’ verder gebouwd wordt aan dergelijke attitudeontwikkeling.
- Goede differentiatie leidt niet tot het systematisch isoleren van ‘betere’ of ‘zwakkere’ leerlingen.  
Zowel **homogene groepen**, waarin alle leerlingen op hetzelfde niveau zitten als **heterogene groepen** waarbinnen bewust met verschillen gewerkt wordt, bieden voor- en nadelen. De voordelen van werken met heterogene groepen (peertutoring, mentorwerk, coöperatief werk, ...) worden in de literatuur steeds meer benadrukt.
- Kinderen zijn nooit in alles sterk of zwak. Differentiatie maakt het mogelijk dat iedereen wel eens omwille van zijn sterke kanten in het daglicht staat.
- Differentiatie in doelen, inhouden en tempo vereist een andere vorm van **evaluatie**. Bij de **beoordeling en rapportering** wordt er meer ingegaan op de ontwikkeling van kinderen. De mate waarin leerlingen aan een globale norm beantwoorden, is niet onbelangrijk, maar is wel ondergeschikt aan het evalueren van het ontwikkelingsproces.
- Differentiatie veronderstelt een flexibele opstelling van de leerlingenbanken (afhankelijk van het doel) en (specifieke) afgebakende werkhoecken/-ruimtes.
- Een klas waarin gedifferentieerd wordt, bezit materialen die dit mogelijk maken: zelfgemaakte verdiepings- en verbredingsoefeningen, methodegebonden differentiatiemateriaal, materiaal waarbij zelfcorrectie mogelijk is, software waarbij oefeningen aangepast kunnen worden, ...  
Die materialen zijn al of niet geïntegreerd in het hoeken- en contractwerk. Dergelijk materiaal kan ook nauw aansluiten bij andere activiteiten (taal, wiskunde, WO-onderzoeken) waar de klas mee bezig is.
- Een bijzondere vorm van differentiatie is **curriculum differentiatie**. Een inclusieve aanpak veronderstelt immers een flexibele hantering van het curriculum (individueel handelingsplan met aangepaste doelenkeuze uit de eindtermen, het leerplan en/of de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon onderwijs).

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

BARTJENS, W., *Tijdschrift voor Rekenen/Wiskundeonderwijs in de Basisschool*.

DE CORTE, E. en SNYTERS, F., *Onderwijzen en leren op de basisschool*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

HEYERICK, L., NICOLAI, J., SLETTENHAAR, D., *Levend rekenen, da's pas realistisch*, SLO, Enschede, 1998 (Veel klasvoorbeelden, achtergronden, hoe begin je eraan).

LOOTS, VERLIEFDE, e.a., *De Beertjes van Meichenbaum, Leren door spel en beweging*, Uitgeverij ACCO, 1997 (1ste druk) ( zie ook trainingsboeken).

ONDERWIJSSPIEGEL, *Verlag over de toestand van het basisonderwijs*. Schooljaar 1999-2000 Deel A Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Onderwijsinspectie.

PEETERS, A., VAN LOOCK, L., LAEVERS, F., *Contractwerk, de soepele weg naar differentiatie*, CEGO, 1998.

VAN STEEN-DEBUE, A. en VAN AVONDT, E., *Daar kies ik voor! Zelfstandigheid, differentiatie en verbondenheid in de basisschool*, Acco, 1998.

VERLIEFDE, E. en HERMANS, R., *Geef me de tijd - Kinderen met leerproblemen in de klas*, Acco, 1990.

VERSCHAFFEL, L., *Leren oplossen van vraagstukken. Een lessenreeks voor leerlingen van de hoogste klassen in de basisschool*, Diegem, Kluwer, Praktijkgids voor de basisschool, 1999.

---

# EMANCIPATORISCH ONDERWIJS

---

## 1 OMSCHRIJVING

Binnen de hedendaagse visie op kwaliteitsonderwijs zitten verschillende aspecten die onder de term 'emancipatorisch onderwijs' kunnen gevat worden. Het gaat om onderwijs dat leerlingen ertoe brengt als bewuste, actieve en verantwoordelijke partners aan de samenleving deel te nemen. Daarmee krijgt onze aandacht voor 'competentieontwikkeling' een extra dimensie. Ze wordt gekoppeld aan het effectief 'competenter participeren aan de realiteit buiten de school'. Met andere woorden: de realiteit wordt niet uitsluitend bekeken als een objectief gegeven dat buiten de klas/de school ligt. We zoeken eveneens naar onze rol in deze realiteit en hoe kinderen die rol in toenemende mate zélf kunnen invullen.

**Emancipatorisch onderwijs kenmerkt zich door:**

- aandacht voor roldoorbrekende acties (leerinhouden, werkvormen en leeractiviteiten);
- aandacht voor kinderrechten via participatie (interactief leren, inspraakmogelijkheden, ...);
- aandacht voor het zoveel mogelijk respecteren van wat kinderen zelfstandig kunnen en willen, ook op vrij jonge leeftijd;
- aandacht voor eigen beslissingsmogelijkheden van de kinderen;
- stimuleren van een kritische houding (open zijn voor eigen situatie en die van de groep waartoe men behoort);
- aandacht voor het koppelen van eigen leeractiviteiten aan positieve acties die de context van het eigen leerproces overstijgen.

**Binnen het leergebied WO** beschouwen we het werken aan het domein '**Mens**' als een belangrijke bijdrage tot een emancipatorische opvoeding. De **mondigheid** van de leerling (in de zin van: assertief participeren) is een na te streven doel. Daarnaast besteden we ook aandacht aan een aantal inhoudelijke aspecten zoals het bewust ingaan op de verschillende 'educaties' in het hoofdstuk Didactische wenken van het Leergebied WO.

Ook het PPGO benadrukt deze visie. Het plaatst de ontwikkelingsbegeleiding van jongeren binnen een 'totale vorming'. Dit betekent onder andere dat wij uitgaan van een visie op "**de mens als individu**" ('iedereen is uniek') en "**de mens als gemeenschapswezen**" in een harmonische wisselwerking tussen beide. De individuele persoon moet in de samenleving maximale ontplooiingskansen krijgen maar ook bijdragen tot de ontplooiingskansen van anderen. Dergelijke vorming ondersteunt jongeren bij het streven naar een rijker zelfbewustzijn. Het biedt veel kansen om een **grote weerbaarheid** en **zelfredzaamheid** op te bouwen en om reeds van heel vroeg te leren, in vrijheid **verantwoordelijkheid** te dragen.

Emancipatie is binnen het Gemeenschapsonderwijs op te vatten als een belangrijk algemeen doel.

Eenzijds gaat het om het langlopend proces van "steeds meer zelfstandig worden" en "vanuit eigen waarden kunnen deelnemen aan de realiteit" ... Het gaat om het voortdurend opbouwen van mogelijkheden om enige mate van autonomie te ontwikkelen.

Anderzijds gaat het om het leren omgaan met verschillen. Dit heeft in de eerste plaats te maken met levensbeschouwelijke en andere culturele verschillen, maar ook met verschillen inzake sociale afkomst, geaardheid, fysieke en mentale mogelijkheden, ...

Emancipatie is in essentie een levenskeuze. Het is een keuze om te willen bijdragen aan de maakbaarheid van de wereld en daarin een eigenheid te kunnen ontwikkelen ...

Brede vorming en emancipatorisch onderwijs sluiten nauw bij mekaar aan. Beide vertrekken vanuit hetzelfde mensbeeld en vanuit dezelfde opvoedkundige visie. Brede vorming heeft te maken met “werken aan alle aspecten van de persoonlijkheid” (cognitief, affectief, relationeel, sociaal, (psycho) motorisch, ethisch, esthetisch, emotioneel, expressief). Emancipatorisch onderwijs voegt daar nog een dimensie aan toe: die van de “**bevrijding**” uit diverse opgedrongen rollen.

## 2 IN DE PRAKTIJK

- De leerlingen krijgen vaak de kans om **zelfstandig te werken** (alleen of in groepjes). Onderliggend emancipatorisch principe: de kinderen vroeg leren zelfstandig denken, werken, reflecteren. Om dit mogelijk te maken, moeten kinderen van jongsaf aan werkvormen hanteren die zelfstandigheid vergroten. De “emancipatorische klas” zoekt steeds naar een goed evenwicht tussen zelfstandig werk en geleide activiteiten. Deze visie veronderstelt dat kinderen de kans krijgen om te exploreren binnen een (bepaalde) marge waarin ze nog niet competent zijn( zone van de naaste ontwikkeling).
- De leerlingen mogen reflecteren over alle aspecten van het (samen) leren. Reflectie, discussie en confrontatie zijn voorwaarden om tot nieuwe inzichten en attitudes te komen. Deze **reflectiemomenten** zijn **ingebouwd in de lesstructuren**.
- De leerlingen krijgen veelvuldig kansen voor eigen onderzoek vanuit vragen die aansluiten bij hun persoonlijke belevingswereld.
- De leefwereld (belevingswereld) van de kinderen is uiteraard de basis van het hele leerproces. In emancipatorisch onderwijs is **de keuze van de inhoud** evenwel van groot belang. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Hij kiest dat stukje realiteit dat emancipatorisch gedrag **mogelijk maakt**.
- De educaties (zie leerplan, leergebied WO) komen **allemaal en veelvuldig** aan bod. Dit blijkt uit de keuze van onderwerpen (van lessen, thema’s, projecten, kringen, zelfstandig werk), maar ook uit de acties en werkjes van de leerlingen. Zie hiervoor in het deelleerplan WO het hoofdstuk over “Educaties” (vanaf p. 80). Het leergebied WO biedt een rijk gamma aan inhoud en i.v.m. “sociale wereldoriëntatie”.
- Het aspect Kinderrechten komt zowel inhoudelijk als praktisch (participatie) aan bod.
- Er worden regelmatig kringgesprekken georganiseerd, waarbinnen het kind als individu op een veilige manier ‘zijn eigen verhaal’ kan doen. Bijv. een ochtendpraatronde, een klasvergadering over het wel en wee van de klas (eigen leefregels van de klas, voorstellen voor uitstappen, voorstellen voor onderzoeksthema’s binnen wereldoriëntatie, ...).
- Sommige thema’s of projecten monden uit in **positieve actie** (helpen, iets verbeteren, verfraaien, milieuacties, ...). Het ‘leren op school’ draagt bij tot veranderingen in de realiteit.
- Van hieruit wordt een emancipatorische houding onderbouwd: vertrouwen in jezelf en de anderen, zich inspannen om idealen in de praktijk om te zetten. Hierbij gaan we uit van een geloof in de “maakbaarheid van de wereld” en de eigen rol van elk individu hierin. M.a.w.: elk van ons heeft een positieve rol te spelen bij de kleine en grote problemen van de wereld. Elke vorm van moralisme dient hierbij evenwel vermeden te worden. **Zelfvertrouwen** is de basis van die emancipatorische houding. Werken aan dat zelfvertrouwen – via herhaalde en gevarieerde succeservaring – is een topprioriteit.
- Tijdens het geïntegreerd werken wordt ruimte gelaten voor de eigen expressie van kinderen via eigen onderzoek, eigen vraagstelling, creatieve verwerking van informatie (zowel verbaal als via lichaamstaal en beeldtaal) en eigen structurering. Emancipatorisch principe: ruimte voor zeer persoonlijke emotionele en lichamelijke beleving mogelijk maken i.p.v. het volgen van voorgeschreven rollen.

- In de “emancipatorische klas” gaat men verder dan alleen maar de exploratie van de werkelijkheid. Het stukje onderzochte/belichte **realiteit wordt getoetst aan de waarden** die de kinderen als eigen beschouwen en die toetsing kan uitmonden in kritische besprekingen over maatschappelijk onrecht en maatschappelijke ongelijkheden en het in vraag stellen van de “eigen waarden”.
- De leerkrachten gaan na in hoeverre diverse teksten en andere materialen (uit handboeken, leesboeken, tijdschriften, beeldmateriaal, ...) al dan niet rolbevestigend, respectievelijk voldoende roldoorbrekend zijn. Binnen de klasactiviteiten wordt bewust op dergelijke inhoud gereflecteerd.
- Bij muzische vorming krijgen leerlingen veelvuldig kansen om zowel technieken te exploreren als om hun eigen en spontane creativiteit en expressie aan bod te laten komen. Belangrijker nog dan het leren beheersen van technieken zijn de mogelijkheden die deze technieken bieden tot **expressie en communicatie** van zeer persoonlijke belevingen die niet vanuit een voorgeschreven rol vertrekken. We hechten dan ook veel belang aan het gebruiken van dergelijke expressievormen binnen het **thematisch of projectwerk**.
- Bij groepswork wordt ook veelvuldig gewerkt met **heterogeen samengestelde groepen** (kinderen met verschillende niveaus, achtergronden, interesses, mogelijkheden, ...). Zie hiervoor “Intercultureel onderwijs” en “CLIM-technieken”.
- Bewust omgaan met het ontwikkelen van **sociale vaardigheden** is een belangrijk emancipatorisch principe (zie document “Sociale vaardigheden”). Sociale vaardigheden worden evenwel bekeken vanuit waarden en niet vanuit technieken.
- Actief zijn in de klas vereist duidelijke **afspraken**. Binnen een coöperatieve groep kunnen leerlingen leren zelf conflicten op te lossen door erover te praten en afspraken te maken. Zo krijgen ze meer respect voor elkaar en leren ze op een onbevengende en ondersteunende wijze met elkaar om te gaan.
- Problemen die zich voordoen in de klas, op de speelplaats, ... kunnen door haalbare afspraken (klaseigen leefregels) in **kringgesprekken** (bijv. in een wekelijkse of veertiendaagse ‘klasvergadering’) aangepakt worden. De leerkracht heeft een belangrijke **ondersteunende taak** in deze activiteiten. Hij moet mee de haalbaarheid van afspraken nagaan en eventueel vaststellen in hoeverre deze afspraken gerespecteerd kunnen worden. Leefregels ontstaan op basis van problemen die de leerlingen zelf meegemaakt hebben. De leerlingen nemen in dit proces standpunten in, doen voorstellen, ...
- Binnen kringgesprekken waarin leefregels ter sprake komen, ontstaat er ook ruimte om expliciet met het **eigen rolgedrag** (gedrag dat ontstaat vanuit stilzwijgende afspraken) bezig te zijn.  
Bijv. seksegebonden en leeftijdsgebonden rollen, verschillen in omgang tussen vrienden, tussen gezinsleden en personen die verder van je afstaan, rollen tegenover personen die tot een andere etnische groep behoren, ...
- Kinderen leren reeds vrij vroeg dat deze rolopvattingen geen definitieve gegevens zijn, maar dat ze veranderen in de tijd, en dat ze ook verschillend kunnen zijn in de diverse (sub)-culturen.

- Aandacht besteden aan het feit dat sommige rolverwachtingen negatieve invloed kunnen hebben op de ontplooiingskansen (zeer belangrijk bij de ontluikende puberteit). Dit is bijvoorbeeld erg sterk inzake seksegebonden verwachtingspatronen, maar ook bij etnische en sociale verschillen. Deze rolpatronen, die ontstaan omdat anderen (veelal volwassenen) ze aan het kind opdringen, zijn moeilijk te doorbreken, zelfs als het kind ze als negatief ervaart. Daarom is het belangrijk dat kinderen genoeg kansen krijgen om een **positief zelfbeeld** te kunnen ontwikkelen.
- De school heeft de opdracht om de kinderen bewust te maken van **hun rechten**. De kinderen leren zich weerbaar op te stellen, ook tegenover volwassenen. In het bijzonder wanneer ze ervaren dat zij door volwassenen in hun fysieke en morele integriteit aangetast worden, moeten zij zich daartegen kunnen wapenen.
- Een open geest hebben, respect voor anderen betonen en vooroordelen opzijzetten, zijn enkele voorbeelden van belangrijke waarden die niet vanzelf komen. Dikwijls krijgen kinderen hierover via media en sociale/familiale kanalen andere signalen. Werken aan die waarden, houdt in dat de kinderen in situaties gebracht worden waarin ze er zelf over kunnen spreken.  
**Confrontaties van meningen en waarden zijn hierbij onvermijdelijk, zelfs wenselijk.**
- De leerkracht spant zich in om de waarden van het PPGO daadwerkelijk uit te stralen. Het belangrijkste hierbij is dat deze bijzondere volwassene een **grenzeloos respect heeft voor de eigenheid van elk kind** en **zichtbare uiting** geeft aan dit respect. Daarom gebruikt hij zoveel mogelijk elke situatie, elke inhoud en elke activiteit die er zich toe leent om aan die waarden te werken. Bepaalde van die waarden komen **zeer expliciet** aan bod.

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

BERDING, J.W.A., *Kinderen zijn al groot. Werken met kinderen volgens Janusz Korczak*, Utrecht, SWP, 1997.

DASBERG, L., *Groot worden door klein houden als historisch verschijnsel*, Boom, Meppel, 1975 (1).

DE BLOCK, A., EN HEENE, J., *Inleiding tot de algemene didactiek*, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1997.

DE CORTE, E., E.A., *Groeien in onderwijzen (1 en 2)*, Wolters, Leuven, 1990.

DE CORTE, E., E.A., *Leren en onderwijzen in de basisschool*, Wolters, Leuven, 1982.

DEWINTER, M., *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*, Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen, 1995 (1), 1998 (2).

Het Gemeenschapsonderwijs, Het PPGO

Korczak-stichting in Vlaanderen en in Nederland.

Leerplan Gemeenschapsonderwijs, Basisonderwijs, deel I: vakoverschrijdende leergebieden, Deelleerplan WO: educaties, domein mens, doelstellingen.

Leren en onderwijzen in de basisschool.

MEDAER, C., *Een leefschool, een school om te leven*, Die Keure, Brugge, 1993.

VLOR Steunpunt Participatie, zie ook: OV.OND – Leerlingenparticipatie en Rechten van het Kind

---

# GEÏNTEGREERD WERKEN

---

## 1 OMSCHRIJVING

Bij geïntegreerd werken vertrekt men niet vanuit de “vakopsplitsing” zoals die in de wetenschap bestaat, maar streeft men, binnen een globale activiteit, tegelijk doelen na die geordend zijn binnen verschillende leergebieden en deeldomeinen van die leergebieden. De onderliggende visie is dat kinderen op die manier tot **fundamenteleleren** komen. De werkelijkheid wordt niet langer kunstmatig opgesplitst in verschillende vakjes waarvan de kinderen de verdeling niet (kunnen) begrijpen.

Geïntegreerd werken kan **domeinoverschrijdend** gebeuren. Een leeractiviteit omvat dan leerinhouden en doelen uit verschillende domeinen binnen één leergebied (bijv. taalvaardigheids- onderwijs of wereldoriëntatie-thema).

Geïntegreerd werken kan ook gebeuren **over de leergebieden** heen (bijv.: thematisch werk, Nederlands koppelen aan muzische vorming, ...). In de praktijk vertrekt een leerkracht dan veeleer vanuit een probleem, een belangstellingspunt, een brede interesse van één of enkele leerlingen ... De uitwerking van deze activiteit wordt gefundeerd door leerdoelen uit verschillende leergebieden hieraan te koppelen.

Geïntegreerd werken is nauw verbonden met de invalshoek actief en constructief leren. Het biedt enorme mogelijkheden om concreet te werken aan sociale vaardigheden en leren leren.

Een belangrijk aspect van geïntegreerd werken is dat van het “exemplarisch leren”. Met exemplarisch werken bedoelen we dat er geleerd wordt aan de hand van welgekozen voorbeelden, die dan als standaard kunnen dienen voor vele andere situaties. Op die manier beperken we de inhouden (en vermijden aldus overladenheid) en werken we voornamelijk aan vaardigheden. Een voorbeeld: tijdens het uitwerken van een thema als “waarom zijn er vluchtelingen in ons dorp/onze stad?” vergelijken we de huidige situatie met één periode in de geschiedenis (en niet met alle periodes) en met de situatie in één concreet andere stad, dorp, land.

## 2 IN DE PRAKTIJK

### THEMATISCH WERK EN PROJECTWERK

- Thematisch werk en projectwerk zijn de meest voorkomende vormen van geïntegreerd werken. Het gaat om verschillende activiteiten waarin de realiteit centraal staat. De nadruk ligt op het ontwikkelen van basiscompetenties inzake onderzoek en probleemoplossen: waarnemen, zich documenteren, experimenteren, verwerven van informatie, organiseren, samenwerken.
- Het doel van thematisch werken is aan leerlingen duidelijk te maken dat een verschijnsel vanuit verschillende invalshoeken kan bekeken worden en dat er ook een onderlinge samenhang is tussen de verschillende benaderingen van het verschijnsel.  
We hebben het over projectwerk als er bovendien naar een duidelijke finaliteit (project) gewerkt wordt. Bij projectwerk (zeker in de lagere school) zal de nadruk nog veel meer liggen op creativiteit, sociale ontwikkeling en zelfstandigheid.
- De manier waarop men een onderzoek realiseert (het proces) is belangrijker dan de concrete inhoud ervan.
- Een onderzoek is meestal het werk van de hele klas (zo goed als altijd bij kleuters en 1ste graad), waarbij heterogeen samengestelde subgroepen de verschillende aspecten van het onderwerp aan bod laten komen. Enkel wanneer leerkrachten en leerlingen voldoende ervaring hebben met die vormen van geïntegreerd werken, kunnen verschillende onderwerpen tegelijk in kleine groepen aan bod komen.
- Dergelijke vorm van geïntegreerd werken kan vertrekken vanuit wereldoriëntatie, maar kan eveneens als een taaltheema uitgebouwd worden. GWP's (bosklas, zeeklas, ...) kunnen ook vanuit dezelfde visie opgebouwd worden.
- Thematisch werken en projectwerk kunnen gedurende een weloverwogen aantal uren in de week aan bod komen. Er blijft in elk geval nog tijd en ruimte over voor andere activiteiten. Het kan natuurlijk dat deze werkwijze tijdelijk een veel groter aantal uren van de werkweek in beslag neemt. Dit kan dan in de lagere school afgewisseld worden met periodes waarin er meer systematisch gewerkt wordt (zie ook aandachtspunt op pagina 39).
- In principe wordt er bij projectwerk vertrokken vanuit een concreet gegeven met maatschappelijke waarde, die de onderwijssituatie overstijgt. Daarom is er een grotere doelgerichtheid dan bij het thematisch werk.  
Het eindproduct is meteen ook het doel waarom het project wordt aangepakt: een belangrijk eindproduct maken (schooltuin, constructie, tentoonstelling, krant, ...), een bewustwording op gang brengen (groene school, ...), aanpassen van specifieke leefgewoontes op school (pesten, milieubewust consumeren, ...), een inzamelactie, op gemeentelijk vlak iets bewerkstelligen (een speelplein, verkeersveiligheid, milieubeheer, ...).
- Thematisch en projectwerk zijn een zaak van het hele team.  
Bij deze werkvorm worden vaardigheden en competenties aangesproken die doorheen de hele basisschool voortdurend verder ontwikkeld worden. Het is daarom belangrijk dat het team hierrond afspraken maakt (SWP-werking-verticale samenhang).
- Het is ten eerste aan te raden dat de school beschikt over een overzicht aan mogelijkheden inzake extra-muros-activiteiten om realiteitsonderzoek in de brede omgeving van de school mogelijk te maken. Daarnaast kan een gegevensbank aangelegd worden van diverse onderzoeksvormen, experimenten (bijv. steekkaarten en bijhorende materialen), ... waar

elk lid van het team een beroep op kan doen om het onderzoekswerk in de eigen klas rijker en aangenamer te maken.

- We verwijzen ook naar de documenten die de PBD ontwikkeld heeft i.v.m. thematisch werken en tijdens de leerplanimplementaties van de schooljaren 1998-1999, 1999-2000 en 2000-2001 werden verspreid in de basisscholen.

## ENKELE ANDERE VORMEN VAN GEÏNTEGREERD ONDERWIJS

Naast thematisch- en projectwerk bestaan er andere vormen van geïntegreerd werken. Ook hier is de leef- en belevingswereld van de kinderen steeds het uitgangspunt, wordt de samenhang tussen de leergebieden en domeinen benadrukt en is de aanpak geïntegreerd.

### Werkstukjes

- Het gaat om beperkte onderzoekjes die gerealiseerd worden tijdens momenten waarbij zelfstandig werk centraal staat (bijv. hoekenwerk en contractwerk) en die leiden tot een vorm van spreekbeurt of verslag. Het "eindproduct" van het onderzoek is veel beperkter dan bij thema- of projectwerk.
- Opzoekwerk n.a.v. van een discussie of een vraag of een interesse in een kringgesprek: opzoeken in een jeugencyclopédie, woordenboek, handboek of klasdocumentatie, gebruik maken van een atlas, een korte enquête in de klas/enkele andere klassen, ... om een probleem te verduidelijken of een vraag beantwoord te krijgen die zich op een bepaald moment in de klas opdringt (De leerkracht als coach i.p.v. als kennisoverdrager ...).
- Een kortlopend projectje dat door een kleine groep kinderen gerealiseerd wordt, bijv. een zeer sterk interessepunt dat niet binnen een groot thema of project aan bod kon komen.
- Werken met actualiteit: kinderen bereiden, al dan niet in groep, volgens beurtrol een actualiteitsonderwerp voor. Presentatie voor de klasgroep gevolgd door bespreking.

### Realistisch rekenen

- Vanuit diverse concrete werkelijkheidssituaties kunnen zich problemen aandienen waarbij het nodig is wiskundestrategieën te hanteren om tot een oplossing te komen. Dergelijk onderzoek kan ook vanuit de eigen wiskundeactiviteiten zelf vertrekken. Het is belangrijk dat hier het 'onderzoek' niet afgesloten wordt wanneer de 'rekenoplossing' gevonden is. Contexten, achtergronden, toepassingen komen aan bod.  
In overeenstemming met 'taalthema' zou men hier kunnen spreken van een 'wiskundethema'.  
Realistisch rekenen streeft ernaar de toepassingsgebieden van wiskunde-instructies zoveel mogelijk aan de realiteit te koppelen.

### Klascorrespondentie

- De klas correspondeert met een andere klas over allerlei onderwerpen. Dit verloopt op vrij systematische wijze.  
Er worden resultaten van eigen onderzoek uitgewisseld, persoonlijke boodschappen tussen specifieke kinderen, een klassikale brief en diverse 'cadeautjes', klaskranten, ...  
De inhoud van die correspondentie wordt tijdens verschillende activiteiten in de klas opnieuw aangesproken: lezen en schrijven, wiskundig onderzoekswerk, waarnemingen uit de eigen omgeving uitwisselen en vergelijken, enquêtewerk, ...  
Wederzijds bezoek versterkt natuurlijk de dynamiek die van deze activiteit uitgaat.  
De concrete werkactiviteiten die hieruit voortvloeien kunnen teruggebracht worden tot doelen die binnen verschillende leergebieden geformuleerd worden.

## Kringen

- In de mate waarin deze werkvorm open gebruikt wordt en kinderen met uiteenlopende vragen en interesses aan de bak kunnen komen, worden leerinhouden en doelstellingen uit verschillende leergebieden (voornamelijk taal en wereldoriëntatie) gerealiseerd. Niet alle kringen hebben dergelijke functies. Soms kunnen alleen specifieke inhouden toegelaten zijn (bijv.: boekenkring, gevoelenskring, voorleeskring, ...).

## AANDACHTSPUNTEN

- Cf. actief leren: het volstaat niet dat er tijdens periodes van geïntegreerd werken veel “gedaan” wordt. Kinderen moeten ook leren reflecteren op wat ze doen. Vandaar het grote belang van plannings- en evaluatiemomenten. Dit kunnen aanknopingspunten zijn voor instructies, voor specifieke ondersteuning, ...
- Goed thematisch werk of projectwerk houdt het respecteren van elementaire fasering in. We vinden steeds 5 fases terug:
  - 1 probleemformulering- en analyse + afbakening
  - 2 planning
  - 3 verwerking
  - 4 synthese
  - 5 evaluatie en reflectie
- Thema's die overwegend of zelfs bijna uitsluitend via invulbladen zijn opgebouwd, worden vermeden. Ze beantwoorden helemaal niet aan de hedendaagse visies omtrent actief en constructief leren. Veelal komt het erop neer dat het eigenlijke onderzoek van kinderen beperkt wordt tot invullen en overschrijven (de zogenaamde “werkbladendidactiek”). Een onderzoekstaak wordt dan herleid tot een invuloefening waarbij de bedoelde ‘basiscompetenties i.v.m. onderzoek en probleemoplossend handelen’ totaal afwezig blijven.
- Bij het gebruik van handboek-methodes die thematisch opgebouwd zijn (Wereldoriëntatie of W.O. + taal) is het belangrijk systematisch na te gaan in hoeverre de levende interesse van de kinderen doorheen het hele thema ook aan bod blijft komen. Het gaat met andere woorden niet zomaar om het bijeen brengen van inhouden uit diverse domeinen en leergebieden. Ook de relevantie van die thema's ten aanzien van de eigen belevingswereld van de kinderen is essentieel. Is de inhoud, de benaderingswijze herkenbaar voor de kinderen (voor alle?) in de klas? Is er ruimte om de actualiteit zoals de kinderen die beleven, te betrekken? Is de inhoud niet enigszins verouderd? ... "Handboek-thema's" worden bijgevolg steeds aangepast aan nieuwe concrete situaties.
- Leerling-inbreng doet de inbreng van de leerkracht tijdens deze activiteiten niet vermindere, wel veranderen (zie ook tekst “Actief en constructief leren” p. 14).
- Niet alle leerinhouden dienen via geïntegreerd werken aan bod te komen. Sommige leerinhouden lenen zich beter tot een **systematische** aanpak. Het streefdoel is **zinnvolle integratie**, niet maximale integratie: alles binnen een thema of project willen kaderen, betekent soms eerder een verarming dan een verrijking.
- Het goed uitwerken van thema's of projecten vraagt heel wat deskundigheid, werk en ervaring van leerkrachten. In een beginstadium kan eventueel gestart worden met de uitwerking van enkele thema's of projecten. In die overgangsfase worden periodes van **thematisch of projectmatig** werken afgewisseld met lessen waarbij bepaalde leerinhouden meer cursorisch uitgediept worden. Het aantal thema's of projecten en hun inhoudelijke uitwerking kunnen na verloop van tijd opgedreven worden.

### 3 VERWIJZINGEN

Leerplan Basisonderwijs- leergebied wereldoriëntatie- hoofdstuk 5, didactische en methodologische oriëntatiepunten, deelleerplan lager onderwijs en deelleerplan kleuteronderwijs.

BAKKERS, E. en HEYLEN, L., *Projectwerk*, CEGO, Leuven, 2001.

BOEKAERTS, M. en SIMONS, P., *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Van Gorcum, Assen, 1995.

BOLAND, T., e.a., *Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen. Een pedagogische bijdrage aan het verhalend ontwerpen van onderwijs*, SLO, Enschede, 1999.

EGO-Echo, *Themanummer wereldoriëntatie*, CEGO, Leuven, jg. 3, nr. 3.

DEPONDT, L.. en VAN DEN BROECK, K., *Ervaringsgericht werken rond thema's*, CEGO, Leuven, 1996.

HEYERICK, L, (e.a.) *Levend rekenen*, SLO, Enschede 1998

LAEVERS, F., *Ervaringsgericht werken in de basisschool*, CEGO, Leuven, 1992.

LETSCHERT, J., *Een sterk verhaal. Adaptief thematisch onderwijs op de basisschool*, SLO, Enschede, 1994.

MEDAER, C., *Een school om te leven, een leefschoon*, Die Keure, 1993.

STUBBE, P. (e.a), *Interactief leren in de coöperatieve klas*, Kluwer-Gids voor de basisschool, 2000.

ZENNER, N., *Wereldoriëntatie en creativiteit*, De Sikkel, 1980.

WEBSITES:

[www.kidcity.be](http://www.kidcity.be)

[www.ako.be](http://www.ako.be) (in de archiefpagina's zitten verschillende eindresultaten van onderzoekswerkjes van leerlingen uit diverse Vlaamse Freinetscholen)

---

# SFEER EN RELATIE

---

## 1 OMSCHRIJVING

Werken aan sfeer en relaties is een element van de professionele deskundigheid van de leerkracht. Het betreft het brede domein van de omgang tussen kinderen en volwassenen binnen de klas/de school als geheel maar ook de directe omgang tussen de leerkracht met de diverse kinderen.

De aandacht voor het dynamisch-affectieve wordt als een uitdrukkelijk element van kwaliteitsonderwijs begrepen omdat het één van de belangrijke **betrokkenheidsverhogende factoren** is. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij over **voldoende inzicht** beschikken om op een bewustere en meer gerichte wijze het dynamisch-affectief functioneren van de kinderen te **kunnen observeren en hierop gepast te reageren**. (Verslag over de toestand van het onderwijs, 1999).

Om hieraan te kunnen voldoen moeten leerkrachten voldoende zicht hebben op:

- de basisbehoeften van waaruit opgroeiende kinderen hun interacties met de omgeving opbouwen;
- de verschillende manieren waarop en domeinen waarbinnen deze basisbehoeften zichtbaar kunnen worden;
- de sociale achtergronden waartegen bepaalde van deze behoeften hun specifieke vorm gekregen hebben;
- de groepsdynamische processen die zich binnen de klas/de school voltrekken en die soms slechts in beperkte mate door de school beïnvloed kunnen worden.

“Werken aan sfeer en relaties” maakt deel uit van de uitbouw van **de school als geheel**.

Het uitgangspunt ligt reeds vervat in de visie die het schoolteam heeft omtrent de school als dusdanig. Dit heeft uiteindelijk te maken met de mens- en maatschappijvisie van waaruit een team vertrekt. Een prestatiegerichte eliteschool streeft een andere sfeer na (en bouwt andere relaties op) dan een school die gericht is op een brede ontwikkeling van alle kinderen. Vanuit het PPGO maakt het Gemeenschapsonderwijs hierin duidelijke keuzes. Het soort sfeer en relaties dat van hier uit nagestreefd wordt is dan ook **direct verbonden met de andere aspecten van kwaliteitsonderwijs die in deze bundel aan bod komen**.

Vanuit deze globale visie streeft het schoolteam naar de uitbouw van een sfeer en van concrete relaties binnen de school als zodanig, binnen elke klas en in de directe interactie tussen kinderen onderling en tussen kinderen en volwassenen.

“Werken aan sfeer en relaties” is werken aan **omgangsvormen**.

Vanuit de vernieuwde aandacht voor kwaliteitsonderwijs wordt er aandacht gevraagd voor het welbevinden van kinderen op school. Dit komt onder andere tot stand doorheen de interacties die het kind in zijn omgeving aangaat. Via gerichte observatie en analyse ontstaat een gedifferentieerd beeld van elk kind. Het is belangrijk hiervoor te beschikken over de juiste hulpmiddelen. Een goed kindvolgsysteem op school besteedt hier uitdrukkelijk aandacht aan.

De leerkracht is in deze ontwikkeling van goede omgangsvormen niet alleen bewaker van goede processen. Hij is ook voortdurend deelnemer aan die processen. Daarom is zijn eigen houding ten aanzien van de kinderen ook belangrijk.

Er wordt niet verwacht van leerkrachten dat zij beschikken over enige therapeutische kwaliteiten om kinderen met (ernstige) problemen op dit vlak te begeleiden. Maar doorheen het brede aan-

bod aan leeractiviteiten kunnen zich ook 'therapeutische effecten' ten gunste van de ontwikkeling van kinderen aandienen.

"Werken aan sfeer en relaties" is ook werken aan de **inrichting en de organisatie van de klas**. Werken aan kwaliteitsonderwijs betekent voortdurend ook aandacht besteden aan de inrichting van de school en de klaslokalen: keuze voor meubilair en aankleding van de gebouwen, voor materieel en materialen, voor de indeling van de klas in werkhoeken, in ruimtes voor verschillende activiteiten en voor bezinning, ... Deze materiële voorwaarden maken een verdere organisatie van activiteiten mogelijk: diversiteit in activiteiten en groepevormen, ruimte voor eigen initiatief van de kinderen naast de rol van de leerkracht, ... Uiteindelijk heeft ook de manier waarop kinderen gevolgd en hun ontwikkelingen geëvalueerd worden, hier veel mee te maken. Via de organisatie van de klas (regelmaat, duidelijke afspraken die opgevolgd worden, ...) biedt de leerkracht een veilig milieu aan waardoor kinderen meer kansen krijgen om hun eigen belevingen tot uiting te laten komen.

## 2 IN DE PRAKTIJK

### OP NIVEAU VAN DE SCHOOL

- Het eigen schoolwerkplan baseert zich bewust op de gemeenschappelijke mens- en maatschappijvisie achter het PPGO en vertaalt dit naar een meer schoolspecifieke invulling op basis van overleg binnen het leerkrachtenteam.
- Vanuit het leerkrachtenteam gaat er een gemeenschappelijke aandacht uit naar de belevingswereld van alle kinderen van de school. Binnen de schoolwerkplanwerking komt deze gemeenschappelijke houding voldoende ter sprake door de algemene didactische aanpak op elkaar af te stemmen: (onder andere) de ontwikkeling van activerende werkvormen doorheen de verschillende leeftijdsgroepen, een gemeenschappelijk volgsysteem dat ook echt gebruikt wordt, een gemeenschappelijk evaluatie- en rapporteringssysteem. Deze en andere aspecten die de globale sfeer op de school meebepalen, komen voldoende ter sprake (zelfevaluatie, schoolwerkplanwerking).
- De inrichting van de speelplaats stimuleert de kinderen tot samen spelen, tot ontdekken, ...
- Tijdens de bewaking op de speelplaats zijn de leerkrachten ook aanspreekbaar voor de kinderen. De leerkrachten interesseren zich voor wat de kinderen hen te vertellen hebben.
- De school beschikt over een **kindvolgsysteem** waarmee de opeenvolgende leerkrachten (onder andere) meer zicht krijgen in het emotioneel functioneren van probleemkinderen. Er zijn formele overgangsgesprekken hieromtrent. In deze besprekingen worden deze problemen met het nodige respect behandeld.
- Via het kindvolgsysteem heeft het schoolteam voldoende zicht op de dynamisch-affectieve en op de sociale achtergrond van zorgkinderen. Eventuele problemen komen tijdens teamvergaderingen ter sprake. De school zoekt samen met de CLB-verantwoordelijken en de nodige derden, naar mogelijke oplossingen. Indien nodig worden er handelingsplannen hieromtrent ontwikkeld.
- Kinderen met een verminderde emotionele weerstand worden niet voortdurend als een 'probleem' aangepakt. Daar waar mogelijk worden ook de positieve aspecten (en de beleving ervan) gestimuleerd.
- Kinderen kunnen terecht bij een vertrouwenspersoon: een oudere leerling, een leerkracht, een CLB-medewerker, de directie.
- Oudere leerlingen zijn meter of peter van jongere kinderen. Ze zijn mee verantwoordelijk voor het wel en wee van de jongere kinderen en helpen hen bij het oplossen van praktische problemen.
- Kinderen participeren aan activiteiten in andere klassen: een projectvoorstelling, een toneeltje of poppenspel, ... Er zijn ook festiviteiten (bijv. weekafsluiting) waarin verschillende klassen samen aan deelnemen (weekafsluiting, Sinterklaasfeest, grootouderfeest, ...).
- Ouders, grootouders zijn welkom op school. Regelmatig zijn er voorstellingen van eigen werk van de kinderen waarop familie en naaste bekenden op worden uitgenodigd. Er heerst een '**onthaalcultuur**' waardoor kinderen de reële breuk tussen school en gezin/vrije tijd niet als een extreme tegenstelling beleven.
- De **samenwerking binnen het team** van leerkrachten en directie streeft naar eenzelfde cultuur van openheid en positieve appreciatie. Er wordt op geregelde tijdstippen overleg gepleegd. Leerkrachten beschikken over de mogelijkheid om mee de agenda van deze vergaderingen te bepalen. Ze kunnen zich binnen het beleid van de school als geheel aanbieden om voor bepaalde deelaspecten een bijzondere verantwoordelijkheid te dragen. Dit team-

overleg leidt tot concrete afspraken die in de praktijk van de schoolontwikkeling merkbaar zijn.

- Het intern leiderschap van de school is gebaseerd op collegiaal overleg. De directie streeft ernaar dat alle leerkrachten zich daadwerkelijk mee betrokken kunnen voelen in de uitbouw van de school, zodat er een gunstig klimaat groeit onder de leerkrachten en waarin wederzijds begrip en waardering een belangrijke plaats innemen. Leerkrachten staan elkaar bij met raad en daad.

Deze sfeer binnen het leerkrachtenteam straalt uit over de brede schoolontwikkeling.

- Vanuit het positieve samenwerkingsverband is er voldoende ruimte voor feedback naar collega's toe. Hierdoor wordt er een zodanige veiligheid gecreëerd dat er ruimte is om ook het persoonlijk functioneren als leerkracht (zichzelf en de anderen) ten aanzien van bepaalde leerlingen en het aanpakken van diverse sfeerbepalende factoren ter sprake te brengen.
- Het leerkrachtenteam houdt enkele activiteiten per jaar die gericht zijn op de interne cohesie als team. Deze activiteiten zijn in overleg vastgelegd zodat ze beantwoorden aan een reële interesse.

### OP NIVEAU VAN DE KLAS

- Er is dagelijks **ruimte voor de eigen expressie** van de kinderen. Kinderen worden hiertoe gestimuleerd binnen een klimaat van aanvaarding. Dit wordt via verschillende activiteiten gerealiseerd. Muzische vorming en taalvaardigheidsactiviteiten bieden dagelijks mogelijkheden in die zin. Het gaat om vrije expressie via beeldende, gesproken en geschreven vorm: kringgesprekken, vrij tekenen en schrijven in daartoe ingerichte werkhoeken, ruimte voor het presenteren van eigen toneeltjes, eigen poppenspel, ... Dit kan georganiseerd worden via hoekenwerk en momenten van vrije keuzeactiviteiten maar ook binnen meer taakgerichte momenten.
- De eigen producten van het **werk van kinderen zijn zichtbaar** in de klas.
- De organisatie van de klas (allerlei afspraken, dagschema, regelmatig terugkerende activiteiten, planning en opvolging daarvan, de houding van de leerkracht, ...) biedt een goede **voorstructurering**, waarbinnen kinderen zich voldoende veilig voelen om aan dat klasleven te participeren.
- Op geregelde momenten kan er muziek opgezet worden in de klas.
- De diverse **vormen van vrije expressie worden bespreekbaar** gemaakt **binnen georganiseerde reflectiemomenten met de klasgroep**. Naast technische aspecten (hoe kan deze tekening, deze tekst, dit toneeltje, ... nog beter gemaakt worden) wordt er ook ingegaan op de inhoud die aan bod komt. Dergelijke momenten zijn goed georganiseerd. Kinderen ontwikkelen doorheen de opeenvolgende jaren een aantal gewoontes (en bijhorende attitudes) om hier mee om te gaan. De leerkracht bewaakt voortdurend dat geen oordeel gegeven wordt over de persoon, maar wel over het concrete werk (het product). Hij garandeert op die manier dat de klas een structuur biedt waarbinnen ook emotionele beleving op een veilige manier aan bod kan komen.
- De aandacht voor vrije expressie is niet alleen merkbaar binnen muzische activiteiten. **Ook binnen meer cognitief gerichte activiteiten** (rekenactiviteiten, voorbereiding uitvoering en nabespreking van thematisch of projectwerk, leergesprekken, ...) krijgen kinderen de kans om zich te uiten door mee te mogen denken. Er is ook enige ruimte voor (gezonde) emotionele ontlading wanneer de kinderen opdrachten realiseren die zij als (erg) moeilijk ervaren.
- De klas houdt regelmatig een kringgesprek waarin de directe problemen inzake sociale omgang ter sprake komen. Ook de interacties met de leerkracht kunnen ter sprake komen. Er

wordt hierin nooit gezocht naar “goed of slecht”, maar naar concrete oplossingen via afspraken voor concrete voorvallen.

- Via een set van duidelijke (dus: voor hen begrijpbare) afspraken krijgen kinderen de kans om **actief te participeren aan het klas- en schoolleven**. Deze klas- en/of schoolafspraken zijn voldoende gevisualiseerd (afsprakenbord, pictogrammen, ...) door de school heen, zodat kinderen er voortdurend houvast in kunnen vinden. (Zie ook: Sociale vaardigheidsontwikkeling, Brede vorming, Actief en constructief leren, Emancipatorisch onderwijs, ...).
- De leerkracht screent een tweetal keer per jaar de klas via een sociogram, waardoor hij meer zicht krijgt op de diverse groepsdynamische processen binnen de klas. Hij maakt gebruik van deze informatie voor het samenstellen van groepen, voor het begeleiden van kinderen die dreigen uitgesloten te worden en/of kinderen die voor zichzelf een verkeerd beeld opgebouwd hebben van hun vriendenkring in de klas, ...
- Het **belonings- en strafstelsel op school speelt in op het creëren van een veilig klimaat**. Kinderen krijgen kansen om te leren uit hun fouten en worden hierin aangemoedigd door de acties van de leerkracht (remediëring en differentiatie maar ook persoonlijke aanmoedigingen zijn zeer belangrijk). Rapporten zijn in essentie een ‘verslag van de leerontwikkeling’ die een kind heeft doorgemaakt. Het puntensysteem (voor zover het nog aanwezig is) is ondergeschikt aan:
  - een weergave van wat het kind reeds verworven heeft;
  - een kwalitatieve beoordeling van de leerontwikkelingen van het kind;
  - suggesties vanwege de leerkracht/de school i.v.m. de aanpak van specifieke problemen.
 Er wordt dus zoveel mogelijk afstand genomen van een loutere “goed/slecht” beoordeling, van het beoordelen (soms veroordelen) van louter reproductieve leerresultaten.
- Het **rapport** geeft ook een verslag weer van de sociale en attitudinale ontwikkelingen van de kinderen. Hierin wordt er maximaal naar gestreefd observaties vast te leggen. Eventuele interpretaties worden zoveel mogelijk positief verwoord.
- De klas is zodanig ingericht (muurbekleding, meubelen, materieel, werkhoeken, werken van de kinderen, “levend hoekje”, informatiebronnen, leesboeken “in de picture”, ...) dat ze tegelijk **gezellig is en leer-inspirerend**.

## OP NIVEAU VAN DE DIRECTE ONGANGSVORMEN

- Er zijn voldoende mogelijkheden voor de kinderen om binnen de leeractiviteiten met elkaar in interactie te gaan (diverse samenwerkingsvormen). Hierbij is er ook ruimte voor meer persoonlijk contact. Ze hebben voldoende zicht op de momenten wanneer dit wel en wanneer dit niet kan.
- Kinderen worden zoveel mogelijk aangesproken en begeleid binnen een **sfeer van succesbeleving**: gedifferentieerde opdrachten, ruimte voor het aan bod komen van iedereen's sterke kanten. Daar waar er zich problemen voordoen worden kinderen maximaal aangesproken in hun leer- en ontwikkelingskansen. Dit sluit natuurlijk nooit uit dat vormen van (sociaal) storend gedrag kunnen goedgepraat worden. Er moet in tegendeel net aangetoond worden op welk moment, op welke manier interacties beginnen fout te lopen en hoe daar adequaat op kan ingegaan worden.
- Er wordt gebruik gemaakt van bijvoorbeeld de “Stad van Axen” om de kinderen meer zicht te laten krijgen in hun eigen **relatiewijzen** en deze hierdoor bespreekbaar te maken.
- Er is een aanbod aan materialen (bijv. “Een doos vol gevoelens”) en specifieke activiteiten (bijv.: Sherborne) langs waar **emotionele beleving van de kinderen bespreekbaar/uitwisselbaar** wordt. De inrichting en de organisatie van de klas bieden mogelijkheden om daar op bepaalde momenten aandacht aan te besteden.

- Kinderen krijgen voldoende kansen om **positieve aspecten van hun eigen cultuur** te beleven (ook buiten de levensbeschouwelijke activiteiten), ook als die niet overeenstemt met deze van de meerderheid van de schoolgemeenschap (aandacht voor de ontwikkeling van hun zelfbeeld). Dit betreft niet alleen allochtone kinderen maar evenzeer deze uit eigen subculturen (ICO).

De school brengt **respect** op voor de beleving van de eigen jeugdcultuur (kledij, muziek, ter sprake brengen van favoriete tv-programma's, religieuze en andere culturaspecten, ...).

Aanvaarden van subculturen in hun verscheiden uitingen, betekent echter niet dat er geen ruimte moet zijn op reflectie, op het leren inschatten van de commerciële aspecten van jeugdcultuur, van de integratieaspecten van allochtonen, ... die hier mee gepaard gaan. Eigen cultuurbeleving kan nooit ten koste zijn van anderen.

- Leerkrachten hanteren een goede (empathische) luisterhouding. Ze streven ernaar om de echte boodschap te begrijpen die kinderen hen te vertellen hebben, vanuit een houding van respect voor iedereen, ook voor probleemkinderen. De directe omgang met de kinderen is voor de leerkracht ook een vorm van observeren. Bij zorgkinderen wordt er meer doelgericht geobserveerd.

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

Leerplan Gemeenschapsonderwijs, Basisonderwijs, Deel 1 en leergebied WO-domein Mens.

Inspectie Basisonderwijs, *Verslag over de toestand van het onderwijs*, jaarlijks.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GEMEENSCHAPSONDERWIJS Basisonderwijs, *Kijkwijzer Zorgverbreding*, 1999.

CUVELIER, F., *De stad van axen*, Kapellen, Pelckmans.

CUVELIER, F., *Omgaan met zichzelf en met elkaar*, Kapellen, GarantUitgevers,

LOOTS, G., VERLIEFDE, E., BOOGEMANS, A., DEVER, J., VANSTEENKISTE, V., LEBBE, F., *De berengroepen. Leren door spel en beweging*, Leuven, Acco, 1997.

VERLIEFDE, E., JANSSENS, G., BOOGEMANS, A., *Sociaal vaardig. Handleiding voor jongerenbegeleiding*, Leuven/Amersfoort, Acco, J. Van Laethem, 1996.

Er bestaan verschillende organisaties die vorming geven i.v.m. omgaan met leerproblemen vanuit zowel cognitieve, affectieve als relationele hoek:

zie bijvoorbeeld: <http://club.euronet.be/sovaco/>

Het kan zeer nuttig zijn om scholen binnen de eigen regio te hospiteren, waar men binnen het domein van sfeer en relaties zeer concrete inspanningen geleverd heeft.

Vanuit de OVB-werking en de bijdragen van de steunpunten worden al vele jaren aspecten van Intercultureel onderwijs (ICO), Taalvaardigheidsonderwijs (NT2) en kinderrechten via participatie (Steunpunt Participatie) gestimuleerd. De inhoud van deze werking is in zeer veel opzichten onmiddellijk vertaalbaar naar scholen die niet met specifieke doelgroepen te maken hebben.

In het Buitengewoon onderwijs worden op diverse vlakken, ervaringen opgebouwd binnen het domein van 'sfeer en relaties', die ook binnen gewone scholen van toepassing kunnen zijn.

---

# SOCIALE VAARDIGHEDEN

---

## 1 OMSCHRIJVING

*'Sociale vaardigheden zijn alle gedragingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak.'*

Onderwijs dat aandacht besteedt aan de brede ontwikkeling van elk individu, gaat in op het feit dat elk individu tegelijk ook lid is van diverse groepen. Leerlingen op school zijn lid van een gezin en zo van een sociale groep, van formele en/of informele groepen binnen de vrije tijdsbesteding, van een religieuze gemeenschap, van een etnische minderheid, van een leerlingengroep en van een schoolpopulatie. Elk van deze groepen hanteert eigen normen die tot uiting komen in hoe mensen met elkaar omgaan. Dit noemen we "rolgedrag". Sommige "rollen" zijn duidelijk omschreven, andere zijn heel informeel en soms onbewust aanwezig. Mensen moeten tot op zekere hoogte "conformereren" aan deze verschillende rollen om te kunnen deelnemen aan het sociale leven binnen een bepaalde groep. Daarom is het belangrijk dat zij bewust omgaan met het maken van afspraken en zich aan deze afspraken kunnen houden. Maar dit ontnemt hen niet het recht om binnen die rol een eigen invulling (identiteit) te ontwikkelen. Daarom is het belangrijk dat men zich bewust is van deze sociale omgangsvormen, met enig inzicht kan reflecteren op eigen gedrag en dat van anderen zodat men in toenemende mate kan kiezen welke rollen men al dan niet wil opnemen.

## 2 IN DE PRAKTIJK

### INTERACTIE TUSSEN LEERLINGEN MOGELIJK MAKEN

- Willen we leerlingen de kans geven om zicht te krijgen op hun manier van omgaan met anderen (hun relatiewijze) dan is het noodzakelijk dat ze in interactie kunnen komen met hun omgeving. Via de introductie van diverse **activerende werkvormen** bieden we die kansen aan. Al deze situaties maken het mogelijk dat kinderen ervaringen opdoen, ideeën en meningen opbouwen omtrent het omgaan met elkaar. Bij kinderen is daar altijd een ‘experimenteerelement’ aan verbonden. Zo ontdekken ze de verschillende relatiewijzen en leren ze een aantal gespreksconventies beheersen.
- Veel situaties die gericht zijn op de ontwikkeling van taalvaardigheid en waarin dus **communicatie** centraal staat, zijn situaties waarin sociaal gedrag aan de orde is. Leerlingen communiceren vanuit een sociale rol met elkaar.
- Diverse vormen van **groepswork** laten verschillende vormen van sociaal gedrag toe.
- Diverse situaties vereisen specifieke omgangs- en gespreksconventies. Tijdens een kringgesprek gelden andere **afspraken** dan tijdens een brainstorming bij het opstarten van een realiteitsonderzoek, of bij hoekenwerk, of tijdens de speeltijd ... Het is belangrijk dat leerlingen zicht hebben op deze afspraken. Daarom is het ten eerste aan te bevelen dat leerlingen participeren aan het proces waarbij deze afspraken worden geformuleerd.
- Aandacht hebben voor **leerlingenparticipatie** in de klas en op school is tegelijk aandacht hebben voor “kinderrechten”. Hierdoor wordt er een kader geschapen waarbinnen diverse relatiewijzen en gespreksconventies ter sprake kunnen komen. Overleg omtrent sociale omgang is altijd een vorm van reflecteren omtrent waarde en waardebeleving.

### LEREN REFLECTEREN OP SOCIAAL GEDRAG

#### Bespreekbaar stellen van sociaal gedrag

- Tijd en ruimte moet voorzien worden om (ernstige) sociale problemen bespreekbaar te maken.
- Conflictsituaties moeten aangepakt worden aan de hand van de klas- en schoolafspraken.
- Problemen in verband met klas- en schoolafspraken worden besproken op vaste momenten (kringgesprekken). Deze momenten dienen ook om inzicht op te bouwen omtrent sociaal gedrag (bijv. Stad van Axen).

#### Afspraken maken (werken aan een coöperatieve klas)

Hierin zitten dynamische elementen verweven: betrokkenheid, welbevinden en verbondenheid.

- De groep legt in overleg afspraken vast, vanuit een **gezamenlijke doelgerichtheid**.
- In een groep waar wederzijdse afspraken maximaal aanwezig zijn, vertonen de leden meer zelfdiscipline en zelfverantwoordelijkheid.

#### Reflecteren op de waarde van afspraken

Binnen de groep maak je niet zomaar afspraken. Afspraken dienen om gedurende langere tijd als gemeenschappelijke norm te fungeren.

- Interne afspraken kunnen worden bijgestuurd in de mate waarin ze niet langer adequaat blijken om het gemeenschappelijk doel te bereiken.
- Er zijn momenten nodig waarbinnen sociale omgang tussen leerlingen ter sprake kan komen.  
Een regelmatig terugkerende groepsvergadering biedt het kader waarbinnen afspraken worden gecheckt op hun waarde.
- Via het bespreken van conflicten tussen kinderen worden afspraken bevestigd, versterkt of bijgestuurd.
- Tijdens uiteenlopende activiteiten (bijv. naar aanleiding van een tekst, een onderzoek, een bijzondere gebeurtenis) kan er aandacht besteed worden aan het bestaan van afspraken, zonder dat de eigen afspraken op dat moment ter discussie moeten komen. Op dergelijke momenten wordt vooral kennis en inzicht omtrent sociaal gedrag opgebouwd.

In de klas gelden een aantal opgelegde regels die ook met de schoolorganisatie te maken hebben (tijdsinvulling, respect voor de andere klassen, gebruik van materialen, ...).

Op schoolniveau is er het schoolreglement. Het is een verzameling van gedragsbepalende regels waar leerlingen, ouders en personeel geacht worden zich aan te houden.

De vernieuwde aandacht voor participatie in zijn vele facetten (leerlingen, ouders, personeel) is hier nauw mee verbonden.

Kinderen van verschillende leeftijdsgroepen reflecteren op verschillende manieren op de groepsafspraken.

Er zit dus een leerlijn vervat die doorheen de hele basisschool (en verder) loopt. Dit vereist overleg binnen het team.

## BEGELEIDEN VAN SOCIAAL GEDRAG

### De rol van de leerkracht

De aandacht voor sociale vaardigheden veronderstelt een bredere invulling van de rol als leerkracht. (Zie ook: Leren leren).

- De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie (modelleren).
- De leerkracht bewaakt het leerproces: hij zorgt ervoor dat afspraken nageleefd worden, hij voorkomt ernstige conflicten door o.a. onmiddellijke tussenkomsten, hij voorkomt dat kinderen 'gebrandmerkt' worden, ...
- Hij organiseert verschillende 'taken' of 'rollen' (bijv. groepsleider, materiaalmeester, ...) die het coöperatief gedrag bespreekbaar maken.

### Observeren en evalueren

- Via observatie wordt het proces van sociale vaardigheidsontwikkeling door de leerkracht opgevolgd.
- Om zinvolle evaluaties te kunnen maken moeten deze observaties gebaseerd zijn op het gedrag van de leerlingen binnen de verschillende werkvormen. (Een leerling kan tijdens kringgesprekken helemaal anders functioneren dan tijdens onderzoekswerk.)
- De leerkracht moet zicht hebben op de 'gewenste' attitudes tijdens de verschillende werkvormen. Dit kan door binnen het team overleg te plegen omtrent sociaal gedrag van leerlingen binnen verschillende werkvormen
- Het is ten eerste af te raden het sociale gedrag van leerlingen in punten uit te drukken. Een woordrapport is hier op zijn plaats.

## **Gebruik van hulpmiddelen**

Vanuit diverse achtergronden worden er hulpmiddelen aangeboden om het begeleiden en het reflecteren op het sociale handelen gemakkelijker te maken:

- 'Stad van Axen' (inzicht in interactieprocessen op niveau van leerlingen in de basisschool);
- Contactsleutels (programma voor sociale vaardigheden);
- de interactieroos van Leary (observatie-instrument voor de leerkracht);
- sociogrammen (analyse-instrument om meer zicht te krijgen op groepsprocessen).

### 3 ENKELE VERWIJZINGEN

Leerplan Gemeenschapsonderwijs Deel I Leergebiedoverschrijdende eindtermen.

Leergebied WO deel "Mens" en deel "Maatschappij"

Hoofdstuk 5 besteedt ook aandacht aan de "educaties": diverse werkelijkheidsdomeinen relatoren aan menselijke waarden en normen.

Participatie van jongeren: VLOR: Steunpunt Kinderrechten

Contact- en Leefsleutels: een programma van Drug Abuse Project - Europa. Zie:

<http://www.dap-eunet.org/leefsleutels.html>

CUVELIER, F., *Stad van Axen*, Kapellen, Pelckmans, 1989.

*Sociaal vaardig? Lieve deugd. Gids voor de basisschool*, Die Keure, 1997 – Introductie "Werken met axenroos".

Nascholing: Relatiestudio Gent Voskenslaan 167 – 9000 Gent.

<http://vvp.nl/Opleidingen/Opleidingen.htm>

STEUNPUNT INTERCULTUREEL ONDERWIJS UNIVERSITEIT GENT, *Thematische pakketten CLIM*, De Sikkel, 2001.

VLOR - Bundel forum basisonderwijs, 1998

Institutionele Pedagogiek: de ontwikkeling van groepsprocessen en het beheersen van die processen vanuit een interactieve en coöperatieve pedagogiek. Info bij AKO-Freinetbeweging Vlaanderen.

Het procesmatige leerlingvolgsysteem van het CEGO is een bron van informatie omtrent (het observeren van) sociale ontwikkeling. Zie ook bij CEGO 'Het huis vol gevoelens' i.s.m. de Relatiestudio – [CEGO@ped.kuleuven.ac.be/cego](mailto:CEGO@ped.kuleuven.ac.be)